Pädagogik.

Das Erleben der Macht im Kindes- und Jugendalter.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

genehmigt von

der Philosophischen Fakultät

der

Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität

zu Bonn

Von

Heinrich Jolk

aus Westönnen (Kr. Soest).

Würzburg 1937.

Buchdruckerei Richard Mayr.

Berichterstatter:

Prof. Dr. Siegfried Behn

Prof. Dr. Erich Rothacker

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Meinen Eltern
aus Dankbarkeit

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554806_0059

Inhalt.

Seite

I. Einleitung 1

II. Das Erleben der Macht im Kindes- u. Jugendalter 7

a) *Das Erleben der Macht im aktiven Machtpol* 7

1. Macht als Altersfunktion 7
2. Macht als Fiktion 8
3. Übertragene Macht 10
4. Vitale Macht 13
5. Der resignierend-symbolische Machttyp 17
6. Geistige Macht 19
7. Zusammenfassung 21

b) *Das Erleben der Macht im passiven Machtpol* 21

1. Der Erwachsene schlechthin — Der Gleichalterige als Despot 22
2. Der gütige Erwachsene — Der Gleichalterige als Spielhelfer 24
3. Der Vorgesetzte — Der Gleichalterige als Funktionär . 25
4. Der respektierte Erwachsene — Der Gleichalterige als Held 27
5. Der gefürchtete Erwachsene — Der Gleichalterige als der Oppositionelle 31
6. Der geachtete und verehrte Erwachsene — Der Gleichalterige als Persönlichkeit 32
7. Zusammenfassung 37

Exkurs über die „Psychologie des Jugendführers“ . . . 38

c) *Das Erleben der Macht im defensiven Machtpol* 43

1. Abwehr bei Störung im Trieb- und Willensablauf . . 45
2. Abwehr bei Lieblosigkeit 47
3. Abwehr bei Regellosigkeit 49
4. Abwehr bei Verletzung der Jungenehre 49
5. Abwehr bei Entdeckung der eigenen Ichhaftigkeit . . 50
6. Abwehr als Sicherung des eigenen Personenwertes . . 51
7. Zusammenfassung 53

d) *Differenzielle Psychologie der Macht im Kindes- und Jugendalter* 53

III. Pädagogische Auswertung 61

Literaturverzeichnis.

Literaturverzeichnis.

1. Hilde Adelberg: Führertum im Kindergarten. Zeitschr. f. päd. Psych. 31. Jahrg. 1930.
2. Alfred Adler: Praxis und Theorie der Individualpsychologie, Bergmann, München. 1927, III. Aufl.
3. Rudolf Allers: Das Werden der sittlichen Person. Herder, Freiburg. 1929.
4. Karl Broich: Führeranforderungen in der Kindergruppe. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 32, 1929.
5. Charlotte Bühler: Soziologische und psychologische Studien über das 1. Lebensjahr. Quellen und Studien zur Jugendkunde, Heft V. Fischer, Jena 1927.
6. — Das Seelenleben des Jugendlichen. Fischer, Jena 1927. 4. Aufl.
7. — Kindheit und Jugend. Hirzel, Leipzig. 1928. (III. Aufl. 1931).
8. — Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit. Zeitschr. f. Psych. und Physiol. der Sinnesorgane. 1. Abtlg. 100. Bd. 1926.
9. Karl Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes. Fischer, Jena 1929, V. Aufl.
10. Adolf Busemann: Die Erregungsphasen der Jugend. Zeitschr. für Kinderforschung 33. Bd. Springer, Berlin 1927.
11. Hans Buttgereit: Führergestalten in der Schulklasse. Zeitschr. f. angew. Psych. 1932.
12. Kurt Walter Dix: Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. 4. Heft: Das Gemütsleben in der frühen Kindheit. Wunderlich, Leipzig 1923.
13. Oskar Döring: Psychologie der Schulklasse. Zickfeldt, Osterwieck. 1927.
14. Theodor Erismann: Der Trotz; in „Verstehen und Bilden" I. Jahrg. 1926.
15. Aloys Fischer: Psychologie der Gesellschaft; in „Handb. der vergleichenden Psychologie" Bd. 2. Reinhardt, München 1922.
16. Hans Frankenheim: Die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins beim Kinde. Herder, Freiburg 1933.
17. Gerhard Friedrich: Wie denken und wünschen sich die Schüler ihre Lehrer? Zeitschr. f. päd. Psych. 23. Jahrg. 1922.
18. Karl Fuxloch: Das Soziologische im Spiel des Kindes. Beiheft 53 d. Zeitschr. f. angew. Psych. 1930.
19. Friedrich Glaeser: Erzieherische Macht. Quelle und Meyer, Leipzig 1928.
20. Albrecht Erich Günther: Geist der Jungmannschaft. Hamburg 1934.
21. Kurt Haase: Das soziale Verhalten und Erleben im Kindes- und Jugendalter. Vierteljahresschr. f. wiss. Päd. Münster 1933.
22. Anton Heinen: Familienpädagogik; In „Handb. der Erziehungswissenschaft" III, 1. Kösel & Pustet, München 1934.
23. Robert Heiß: Die Lehre vom Charakter. Walter De Gruyter u Co. Berlin und Leipzig 1936.
24. Gertrud Herrmann: Formen des Gemeinschaftslebens jugendlicher Mädchen. Zeitschr. f. angew. Psych. Beiheft 46, 1929.
25. Hildegard Hetzer: Das volkstümliche Kinderspiel Berlin 1927.
26. — Systematische Dauerbeobachtungen am Jugendlichen über den Verlauf der negativ. Phase. Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 28, 1927.

27. — Der Einfluß der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 4, Fischer, Jena 1926.
28. Walter Hoffmann: Die Reifezeit. Quelle & Meyer, Leipzig. 1930. III. Aufl.
29. Paul Honigsheim: Die Pubertät. Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie. 3. Jahrg. 1923/24.
30. Lisa Hübsch und Karl Reininger: Zur Psychologie des Kinderspiels und der Geschlechtsunterschiede im Kindergarten. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 40, 1931.
31. Hubert Jung: Das Phantasieleben der männlichen werktätigen Jugend. Münster, 1930.
32. Martin Keilhacker: Die Frage der Lehrerpersönlichkeit vom Schüler aus gesehen. Zeitschr. f. päd. Psych. 32. Jahrg. 1931.
33. — Die Entwicklung des Begriffs „gerecht" bei Kindern und Jugendlichen. Zeitschr. f. päd. Psych. 31. Jahrg. 1930.
34. Peter Kerschbaum: Das Ernstspiel des Jugendlichen. Diss. Hamburg 1933.
35. Ernst Krieck: Philosophie der Erziehung. Diederichs, Jena. 1922.
36. — Völkisch-politische Anthropologie I. „Die Wirklichkeit". Armanen Verlag, Leipzig 36.
37. Oswald Kroh: Die Psychologie des Grundschulkindes. Beyer & Söhne, Langensalza 1929, II. Aufl.
38. — Psychologie der Oberstufe. Langensalza 1932.
39. Walter Krumm: Das Problem der Einfügung in die Gemeinschaft. Diesterweg, Frankfurt 1935.
40. Lydia Leemann: Die sittliche Entwicklung des Schulkindes. Langensalza 1923.
41. Artur Leib: Vorstellungen und Urteile von Schülern über Führer in der Schulklasse. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 30, 1928.
42. Ludwig Leopold: Prestige. Berlin 1916.
43. Elisabeth Lippert: Zur Psychologie des Führers in der alten und der neuen deutschen Jugendbewegung. Zeitschr. f. päd. Psych. 35. Bd. 1934.
44. Heinrich Mayer: Kinderideale. Kösel, Kempten und München. 1914.
45. Wilhelm Mey: Spontanes und Wahlführertum in der Schulklasse. Böhlaus Nachf. Weimar. 1935.
46. Richard Müller-Freienfels: Kindheit und Jugend. Quelle & Meyer, Leipzig, 1937.
47. Heinrich Josef Nelis: Die Autorität als pädagogisches Problem. Frankfurt 1933.
48. Franz Oppenheimer: System der Soziologie 1. Bd: Allgemeine Soziologie. Gustav Fischer, Jena 1922.
49. Karl Rauch: Schluß mit „junger Generation"! Lindner, Leipzig 1933.
50. Karl Reininger: Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wien und Leipzig 1929.
51. — Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät. Wien, 1924.
52. Josef Rombach: Das soziale Verhalten des Siebenjährigen. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 30, 1928.
53. Hans Schlemmer: Die Seele des jungen Menschen im Entwicklungsalter. Seiffert, Stuttgart 1926.
54. Herta Schmidt: Knaben und Mädchen im Sozialleben der Schulklasse. Robert Noske, Borna-Leipzig 1936.
55. Hugo Schröder: Soziologie der Volksschulklasse. Niemeyer, Halle (Saale), 1928.

56. Ernst und Gertrud Scupin: Bubis erste Kindheit. Griebens Verlag, Leipzig 1907.
57. — Bubi im 4.—6. Lebensjahre. Leipzig 1910.
58. Gertrud Scupin: Lebensbild eines deutschen Schuljungen. Dürr, Leipzig 1931.
59. Gustav Siegert: Die Periodizität in der Entwicklung der Kindesnatur. Leipzig 1891.
60. Georg Simmel: Soziologie. Leipzig 1923.
61. Eduard Spranger: Lebensformen. Niemeyer, Halle. 1927. VI. Aufl.
62. Mgd. v. Tiling: Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend. Langensalza 1922. 2. und 3. Aufl.
63. Ferdinand Tönnies: Gemeinschaft und Gesellschaft. Leipzig. 1926, VI. Aufl.
65. Otto Tumlirz: Die Reifejahre. Kinkhardt, Leipzig. 1924.
66. Mathilde Vaerting: Lehrer und Schüler. Barth, Leipzig 1931.
67. Lucia Vecerka: Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft IV, Fischer, 1926.
68. Alfred Vierkandt: Gesellschaftslehre. Enke, Stuttgart. 1928. II. Aufl.
69. H. Vorwahl: Psychologie der Vorpubertät. Dümmlers Verlag, Berlin und Bonn 1929.
70. Max Weber: Grundriß der Sozialökonomik. III. Mohr, Tübingen. 1922.
71. Friedrich Wieser: Das Gesetz der Macht. Springer, Wien 1926.
72. Hans Winkler: Der Trotz. Reinhardt, München 1929.
73. Viktor Winkler-Hermaden: Psychologie des Jugendführers. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft VI. Fischer, Jena 1927.
74. — Über den Jugendführer. Zeitschr. f. päd. Psych. 27. Jahrg. 1926.

I. Einleitung.

„Nicht die Notdurft, nicht die Begierde — nein, die Liebe zur Macht ist der Dämon der Menschen. Man gebe ihnen alles, Gesundheit, Nahrung, Wohnung, Unterhaltung — sie sind und bleiben unglücklich und grillig: denn der Dämon wartet und wartet und will befriedigt sein. Man nehme ihnen alles und befriedige diesen: so sind sie beinahe glücklich — so glücklich, als eben Menschen und Dämonen sein können“[1]). Wer so wie Nietzsche den *Willen zur Macht verabsolutiert*, dem offenbart er sich in erschreckend-grausiger Dämonie. Wer aber mit offenem Ohre am geheimnisvoll-tiefen Strome der menschlichen Trieb- und Drangwelt lauscht, dem erschließt sich eine reichere Fülle von Lebenskräften, die in vielfältigem Zusammenklang Weg und Ziel des Menschen bestimmen. Gewiß vernehmen wir aus dem Ganzen noch eindringlich genug den ehernen Ton des Willens zur Macht. Aber er bleibt doch nur Ton im umgreifenden Akkord. Der Akkord schließt ihn ein und verleiht ihm im Ganzen seinen harmonischen Klang. So aber verliert der Wille zur Macht seine Dämonie. Er steht im Reichtum des menschlichen Gesamtlebens. Würde sein Klang verstummen, so wäre auch der Mensch in seiner Trieb- und Drangwelt ein hohler Schall. So wenig wie wir dem Willen zur Macht eine absolute Geltung zuerkennen können, ebenso wenig läßt er sich aus dem Bilde der menschlichen gemeinschaftsgebundenen Persönlichkeit ganz streichen. Wie aber *am Aufbau des werdenden Menschen* der Wille zur Macht seinen bestimmenden Anteil nimmt, welchen Entwicklungsgesetzlichkeiten er dabei unterliegt, das ist die Fragestellung vorliegender Untersuchung.

Vor einer weiteren Betrachtung ist es notwendig für den *Begriff der Macht* eine feste Polition zu sichern. Denn „wie alle Urwörter der Sprache, die sich auf menschliche Dinge beziehen, hat auch das Wort Macht einen schillernden, verwirrenden Reichtum an Sinn“[2]). Einem willensstarken Menschen rühmt man nach, er habe Macht über sich selbst. Unser Zeitalter der Technik verschaffte der Menschheit in ungeahntem Maße die Macht über die Naturkräfte. Man redet von der Macht der Gewohnheit, von der Macht der Liebe, von der Großmacht Presse.

Im folgenden ist nur von der *sozialen Macht* die Rede. Wir schließen uns einer Definition Max Webers[3]) an, die lautet: „Macht bedeutet

1) Nietzsches Werke, Gesamtausgabe. C. G. Naumann. 1899. IV, 235.
2) Friedrich Wieser: Das Gesetz der Macht. Springer, Wien 1926. S. 4.
3) Grundriß der Sozialökonomik. III. 1. Teil. Tübingen 1922. S. 28.

jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ Für Weber selbst ist die Macht soziologisch *amorph*, Oppenheimer[4]) nennt sie *neutral*. Damit ist gemeint, daß Macht weder an eine bestimmte Sozialform, etwa Gemeinschaft oder Gesellschaft im Sinne von Tönnies[5]) noch auch an eine bestimmte Machtgrundlage, etwa Gewalt, Autorität oder Prestige[6]) gebunden ist. Vierkandt[7]) unterscheidet zwischen innerer und äußerer Macht. Die äußere Macht, gesteigert in der Despotie, beruht auf Zwang und Einschüchterung, die innere Macht auf anerkannter Wertüberlegenheit. Darin aber sind beide Formen sich gleich, daß sie als „*Herrschaft über die Gemüter*“[8]) in die Erscheinung treten, wenngleich Mittel und Wirkung der Machtgewinnung verschieden sind.

Kommt die Macht dem Individuum zum Bewußtsein, so sprechen wir vom *Erleben der Macht*. Dabei ist die Erlebensweise verschieden, je nachdem, ob wir den *aktiven Machtpol* oder den *passiven Machtpol* des Machtverhältnisses ins Auge fassen.

Aktiv geübte Macht wird als *wertvoll* (nicht als Wert „an sich“, sondern als Wert „für mich“) erlebt, da sie eine im Individuum liegende Getriebenheit befriedigt. Robert Heiß[9]) unterscheidet eine körperliche Getriebenheit („Trieb“) und eine seelische Getriebenheit („Drang“). Der Trieb ist mehr von innen her bestimmt, der Drang ist stärker „an Begegnungen, Erlebnisse und Ereignisse“ von außen geknüpft[10]). Die Getriebenheit zur Macht haben wir also auf einen *Machtdrang* zurückzuführen. Damit der Machtdrang sich realisieren kann, ist er an Fähigkeiten gebunden. Während der Machtdrang mehr etwas Stetiges, Sich-Gleichbleibendes ist, unterstehen die Fähigkeiten dem Gesetz der Entwicklung und Ausbildung. Auf das *Zusammenspiel von Machtdrang und sich entfaltender Fähigkeit* haben wir in unserer Untersuchung das Hauptaugenmerk zu legen. Denn darin liegt „jenes

---

4) Franz Oppenheimer: System der Soziologie. I. Bd.: Allg. Soziologie. Jena 1922. S. 377.

5) Ferdinand Tönnies: Gemeinschaft und Gesellschaft. Leipzig. 1926. VI. Aufl.

6) Vgl. Alfred Vierkandt: Autorität und Prestige. In „Schmollers Jahrbuch“ 41. Jahrg. Duncker und Humbolt, Leipzig 1917.

7) Alfred Vierkandt: Gesellschaftslehre. Stuttgart. 1928. II. Aufl. S. 25 ff.

8) Wieser. S. 5

9) Vgl. Robert Heiß: Die Lehre vom Charakter. Walter de Gruyter u. Co., Berlin u. Leipzig. 1936. S. 116 f.

10) Über das W e s e n von Trieb und Drang und deren verschiedene F o r m e n besteht noch keine letzte Klärung. Rudolf Allers (Das Werden der sittl. Person. Herder, Freiburg. 1929. S. 56 f.) sagt dazu, „daß ein Trieb als solcher niemals Gegenstand der Beobachtung wird. Es sind immer nur vereinzelte Verhaltensweisen eines Lebewesens, welche uns bemerkbar werden, und die wir, sofern sie einander gleichen, auf einen Trieb beziehen. Der Trieb ist ein hypothetischer, zum Zwecke der Erklärung eingeführter Begriff“. Immerhin bleibt doch eine eigenartige Steuerung der „Verhaltensweisen“ aus einem Zentrum bestehen.

eigentümlichste Faktum menschlicher Existenz, daß sie schwebendes Gleichgewicht von Trieb und Fähigkeit ist und sich in der Durchdringung, aber auch Auseinandersetzung beider entfaltet“[11]).

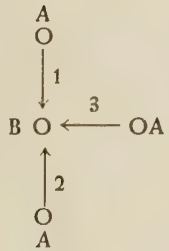
Von der Erlebensweise der Macht im aktiven Machtpol unterscheidet sich die Erlebensweise im *passiven Machtpol*. „Passiv“ ist hier natürlich nicht im Sinne von „untätig“ zu verstehen. Selbst im reinen Gewaltverhältnis ist der passive Pol noch „bewegt“. Und in jedem echten Machtverhältnis kommt der fremdgesetzten Bewegung noch eine Eigenbewegung entgegen, nämlich ein eigener Drang zur *Unterordnung* oder nach einer begrifflichen Prägung von Franz Oppenheimer[12]) ein „passives Machtstreben“. Insofern läßt sich nicht nur von der aktiv geübten, sondern auch von der passiven Macht sagen, daß sie eine Getriebenheit befriedigt und deshalb auch als wertvoll erlebt werden kann. Sie gilt dann nicht als fremder unangenehmer Eingriff, sondern sie wird dem eigenpersönlichen Entfaltungsstreben eingeordnet. So entsteht eine „Verbindung des Gehorchenden mit dem Gebietenden, die sich typisch bekundet als Nachahmung von innen heraus, d. h. als Wille, sich die verehrte Persönlichkeit zu eigen zu machen“[13]). Die Machtwirkung bedeutet dem Individuum in solchem Falle nicht Hemmung und Einengung seiner Persönlichkeit, sondern gerade Förderung und Ausweitung. Äußere durch *Gewalt* erzwungene Macht unterscheidet sich davon recht wesentlich; denn sie weckt das Gefühl der Furcht und lähmt die eigenpersönliche Entfaltung.

Der Drang zur Unterordnung würde die große Gefahr des Sichverlierens an das machtüberlegene Individuum, die Gefahr der Selbstaufhebung der Persönlichkeit bedeuten, wenn ihm gleichzeitig nicht eine andere Kraft entgegenwirkte, nämlich die Tendenz zur *Opposition*. „Der Mensch hat ein inneres Doppelverhältnis zum Prinzip der Unterordnung: er will zwar einerseits beherrscht sein, die Mehrzahl der Menschen kann nicht nur ohne Führung nicht existieren, sondern sie fühlen das auch ... nicht weniger aber brauchen sie die Opposition gegen diese führende Macht; sie bekommt so erst, gleichsam durch Zug und Gegenzug, die richtige Stelle im inneren Lebenssystem der Gehorchenden. Ja, man könnte sagen, daß Gehorsam und Opposition nur die beiden, nach verschiedenen Richtungen orientierten und als selbständige Triebe erscheinenden Seiten oder Glieder eines in sich ganz einheitlichen Verhaltens des Menschen sind“[14]). Zum aktiven und passiven Machterleben gesellt sich also als drittes noch ein *defensives*. In der Sperrung gegen fremde Machtwirkung erlebt hier das Individuum seine Freiheit und Selbständigkeit.

---

11) Heiß S. 129.
12) Oppenheimer. Allg. Soziologie S. 257.
13) Vierkandt: Gesellschaftslehre S. 37.
14) Georg Simmel: Soziologie. Leipzig 1923. S. 109.

Schematisch lassen sich diese drei Erlebensformen der Macht folgendermaßen darstellen:



A erlebt die Macht im Verhältnis zu B

in 1: *aktiv*
in 2: *passiv*
in 3: *defensiv.*

Aktives und passives Machterleben treten in einem deutlichen Über- bzw. Unterordnungsverhältnis auf, während das defensive Machterleben an Verhältnisse, die zur Gleichordnung tendieren, gebunden ist.

Aus dieser allgemeinen Vorbetrachtung ergeben sich für unsere Untersuchung über das Kindes- und Jugendalter deutlich drei verschiedene Fragestellungen. Es gilt:

a) den *aktiven* Machtdrang im Zusammenspiel mit der Entwicklung der Fähigkeiten durch das Kindes- und Jugendalter zu verfolgen[15]).

b) Machtverhalten und Machterleben im *passiven* Sinne zu bestimmen.

c) das Machterleben auch in seiner *defensiven* Richtung zu untersuchen und festzustellen, wie sich das Kind und der Jugendliche gegen fremde Machtansprüche zu behaupten suchen.

Die *Schwierigkeiten*, die der Behandlung unserer Fragen heute noch entgegenstehen, sind nicht gering. Karl Bühler beklagte schon: „Die Entwicklungsgeschichte des kindlichen Willens ist noch nicht geschrieben“[16]) und Glaeser sagt entsprechend: „Die Willensbildung in ihren wesentlichen Zügen zu zeichnen und dabei vor allem ihre Grundtriebkräfte zu erfassen, wird Aufgabe einer künftigen Erziehungslehre sein“[17]). Nun ist das Machtverhältnis aber nichts anderes als ein *Willens-*

15) Die Erscheinungen, wo das Kind auf „Umwegen“ zu Machtgewinn gelangt, scheiden wir aus der Betrachtung aus.

16) Karl Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes. Fischer, Jena 1929, V. Aufl. S. 125.

17) Friedrich Glaeser: Erzieherische Macht. Quelle u. Meyer, Leipzig. 1928. S. 105.

verhältnis. Die Schwierigkeiten nehmen noch zu, da die Macht ein *soziales* Phänomen darstellt. So sehr sich die Forschung der letzten Jahrzehnte mit sozialpsychologischen Fragen vornehmlich des Kindes- und Jugendalters beschäftigt hat, so fehlt die Zusammenschau, eine Allgemeinuntersuchung der sozialen Entwicklung des Kindes und Jugendlichen. So muß eine Spezialuntersuchung auch hier noch ohne sichere Führung die Wege ertasten.

Immerhin bietet sich uns eine genügend große Zahl von *Einzelbeobachtungen* in den verschiedenen Lebensaltern und bei den verschiedensten Gelegenheiten als Grundlage[18]) an. Diese Beobachtungen beginnen an Säuglingen in einer Kinderbox, erstrecken sich über Kindergarten und freie Spielgesellschaften, umfassen die Gesellschaftsbildungen des Schulalters und reichen bis in die Reifezeit. Auch Tagebücher, in denen Eltern ihre Beobachtungen an eigenen Kindern niederlegten, bieten dieser Untersuchung recht wertvolles Material. Auf diese Weise wird sich eine kontinuierliche Linie über die Entwicklung des Machterlebens im Kindes- und Jugendalter gewinnen lassen.

Die Aufgliederung der Gesamtentwicklung in *sechs Altersstufen* ergab sich aus der verschiedenartigen Struktur der einzelnen Phasen. Eine genaue zeitliche Abgrenzung ist natürlich nicht möglich, denn Entwicklung bedeutet nicht jähes Abbrechen im Entwicklungsgang, sondern fließendes Übergleiten von einer Phase in die andere. Die erste Phase umfaßt die Frühkindheit (etwa 1.—2. Lebensjahr). Es schließt sich an die Phase des Kleinkindes (etwa 2.—5. Lebensjahr), die dritte Phase umfaßt das späte Kindesalter (etwa 5.—10. Lebensjahr). Die darauf folgende Periode der Kraftsteigerung wird mit Vorpubertät bezeichnet (etwa 10.—12. Lebensjahr); es folgt die negative Phase (12.—14. Lebensjahr) und endlich die Hauptphase der Pubertät (etwa 15.—18. Lebensjahr).

In der Behandlung der Jugendpsychologie geht *Müller-Freienfels*[19]) neuerdings eigene Wege. Müller-Freienfels beruft sich darauf, daß *Kultur*einflüsse die *natur*gegebenen Kennzeichen der Entwicklung heute sehr stark überlagern und wenigstens in der Jugend „der oberen Schichten" eine Modifikation der natürlichen Entwicklung herbeigeführt haben. „Bei der Jugend der ländlichen oder kleinbürgerlichen Bevölkerung oder großstädtischer Arbeiterkreise" glaubt er naturnähere Bedingungen anzutreffen. Aus der Verschiedenheit des Beobachtungsmaterials gegenüber früheren jugendpsychologischen Forschungen gelangt Müller-Freienfels so zu neuartigen Ergebnissen.

Als typisches Kennzeichen für die Vorpubertät sieht er die *„Introversions-Erscheinung"* an, die man bisher für das charakteristische Merkmal der eigentlichen Pubertät hielt. Als natürliche Entwicklungs-

18) Siehe Literaturverzeichnis.
19) Kindheit und Jugend. Leipzig 1937. S. 197 ff.

erscheinung für die Pubertät bezeichnet Müller-Freienfels die „*Extraversion*, den Willen zur Wirklichkeit und zum Wirken in die Welt hinaus". Die in der „gebildeten" Jugend aber sich gegenüber der Vorpubertät verstärkende Introversion sei nichts anderes als „eine verdrängte Extraversion".

Man halte dagegen die Beobachtung von Gertrud Hermann, die die „unterste" Schicht von jugendlichen Mädchen in einem Erziehungsheim untersuchte: „Die Mädchen aus den sozial tieferen Schichten, die das Hauptkontingent für die Fürsorgeerziehungsheime stellen, werden durch die Verhältnisse gezwungen, Erwachsene zu sein und den Platz von Erwachsenen auszufüllen, bevor ihre eigentliche Jugendentwicklung abgeschlossen ist. In einem Alter, das für das Mädchen aus sozial höheren Schichten das Stadium der eigentlichen Schwärmerei, der Idealbildung und der innerlichsten, lebhaftesten und oft phantastischsten Erlebnisse bedeutet, sind diese Mädchen gezwungen, bereits mit den Realitäten des wirtschaftlichen Lebens fertig zu werden. Sie müssen in der Fabrik oder in der Werkstatt ihre festen Arbeitsstunden verbringen und unter dem harten Zwang der Lebensverhältnisse Geld verdienen. Sie haben kaum die Möglichkeit, richtig jung zu sein. Man kann aber bei ihnen immer wieder beobachten, daß die beiseite gedrängter Pubertätstriebkräfte, wenn auch in oft merkwürdig verbogener Form, neben dem Realismus ihr Recht fordern. Sehr vielen Verwahrlosungserscheinungen liegen solche verdrängten Entwicklungskräfte wie Erlebnishunger, Phantasterei, Gefühlsüberschwang zugrunde"[20]).

Wir stehen so vor der bemerkenswerten Tatsache, daß die „Kultur"-Einflüsse hier zu einer Verdrängung der Introversion, dort zu einer Verdrängung der Extraversion geführt haben. Eine genauere Klärung dieser Fragen muß weiterer Forschung überlassen bleiben. Als sicher aber dürfte feststehen, *daß* der Jugendliche in seiner Entwicklung eine Phase ausgesprochener Introversion durchläuft. Wir schließen uns einem von Charlotte Bühler eingeführten Sprachgebrauch an und bezeichnen ihr erstes eindringliches In-die-Erscheinung-treten als negative Phase. Tritt der Jugendliche aus seinem Zustand reiner Introversion heraus und nimmt er aufgrund seiner gefundenen Ichheit zur Welt Stellung, so könnte man von einer verinnerlichten Extraversion sprechen. Darin liegt uns das Kennzeichen der Hauptphase der Pubertät. Wie bereits betont, wird die der Pubertät vorangehende Phase körperlicher Kraftsteigerung als Vorpubertät bezeichnet.

---

20) Gertrud Herrmann: Formen des Gemeinschaftslebens jugendlicher Mädchen. Barth, Leipzig 1929, S. 28.

II. Das Erleben der Macht im Kindes- und Jugendalter.

a) Das Erleben der Macht im aktiven Machtpol.

1. Macht als Altersfunktion.

Soweit nicht besondere Willfährigkeit der Umgebung einen mühelosen Machterfolg garantiert, setzt jede Macht im normalen Bereich besondere Fähigkeiten als machterzeugende Grundlagen voraus. Das gilt schon im Anfangsstadium der kindlichen Entwicklung. Zwar wird das Kind jede übertriebene Dienstbeflissenheit und Nachgiebigkeit des Erwachsenen bis zum völligen Tyrannentum ausnutzen (nicht ohne Gefährdung seiner weiteren Entwicklung); wo aber Dienstbeflissenheit und Nachgiebigkeit nicht ohne weiteres geleistet werden, sicherlich nicht vom Gleichalterigen, da ist Macht immer irgendwie begründet.

Als erste Machtgrundlage bietet sich dem Kinde die durch einen bestimmten *Altersvorsprung* bedingte Körperüberlegenheit an. Charlotte Bühler[21]) fand bei ihren empirischen Untersuchungen über das erste Lebensjahr, daß das Kind des ersten Halbjahres sich im sozialen Kontakt passiv verhält und in Machtverhältnisse nur als Objekt einzutreten vermag. Erst mit dem zweiten Halbjahr beginnt die aktive Kontaktsuche; zugleich tritt das Kind aktiv in Machtverhältnisse ein, die zunächst rein despotischen Charakter tragen. Das Kind ist im Anfangsstadium seiner Entwicklung durchaus *egozentrisch* eingestellt. Seine überlegene Körperbeherrschung dient ihm dazu, seine Eigenwünsche dem Fremdkind gegenüber ohne jede Hemmung durchzusetzen. Die Bedeutung des Altersunterschiedes zeigte sich darin, daß in 21 von 24 beobachteten Despotieverhältnissen das überlegene Kind das ältere war und die Altersdifferenz bei Rivalitätsverhältnissen in keinem Fall über 2½ Monate betrug[22]).

Dem Hervortreten des Altersunterschiedes ist die rapide Entwicklung in der Beherrschung des Körpers gerade im Verlauf der Anfangsentwicklung recht günstig. Die größere Geschicklichkeit der Bewegungen sichert eine unbedingte Überlegenheit. „Die subjektive Überlegenheit des Freistehenden gegenüber dem noch an den Sitz gebundenen, des frei Umhergehenden gegenüber dem nur sitzenden und stehenden Kind ist eine ebenso unbedingte wie die Unterlegenheit des letzteren. . . . Das frei sich bewegende Kind entfaltet gegenüber dem an seinen Sitz gefesselten eine unbedingte Despotie“[23]).

So gleichförmig diese ersten Machtverhältnisse scheinen mögen, so enthalten sie doch schon die Ansatzpunkte zur weiteren Differenzie-

21) Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 5, Fischer, Jena. 1927.
22) Charlotte Bühler S. 58 ff.
23) Charlotte Bühler S. 61.

rung. Schlagen, Wegnehmen, Wegstoßen sind Äußerungsformen einer rücksichtslosen Despotie, während Necken, auch Helfen und Schenken im Dienste einer gnädigen Despotie auftreten. In der Struktur des Überlegenheitstypus scheiden sich schon mehr aktive und mehr defensive Grundhaltungen.

Der teleologische Sinn dieser Altersstufe liegt in folgendem: Diese rohen Despotieverhältnisse, die dem Kinde so eindeutig und leicht faßlich sind, führen es zu einer ersten Eroberung der entsprechenden psychischen Realitäten, zu *Machtbewußtsein* und *Machtgenuß*. Robert Heiß sagt: „Die allererste Zeit des kindlichen Lebens ist durch die Entfaltung der einfachsten Fähigkeiten geprägt, denen dann eine Entwicklung der Trieb- und Drangwelt folgt“[24]). Dem ist für das Machterleben unbedingt zuzustimmen. Während das Kind anfänglich überlegene Körperbeherrschung und Despotie als schlechthin gegeben hinnimmt, wird ihm mit etwa 8 Monaten der besondere Machtwert bewußt. Das läßt sich an den Ausdrucksbewegungen des Triumphes erkennen, die jetzt die Machtübung begleiten. Die Erlangung eines Vorteiles bewirkt ein triumphierendes Lächeln, während das unterlegene Kind gehemmt und bedrückt erscheint.

2. Macht als Fiktion.

Das Erlebnis des Machtwertes nimmt das Kind aus der ersten Phase in die zweite mit hinüber. Hinter sich läßt es die von der Altersrelation her bedingte eindeutige Überlegenheit, die größere Sicherheit der Körperbewegungen. Denn diese rasche körperliche Entwicklung schließt nach dem ersten Lebensjahre allmählich ab. Unterschiede in der Körperbeherrschung gleichen sich aus; Kinder auch größerer Altersunterschiede sind auf eine ziemlich gleiche Ebene gestellt. Die Macht, deren Wert dem Kinde eindringlich genug aufgeleuchtet ist, hat ihre Grundlage verloren und doch, der Machtdrang ist geweckt und verlangt nach Entfaltung. Da bietet die *Illusion* in der Spielwelt den Ausgleich. „Das Spiel hat verschiedene Wurzeln. In ihm entladen sich Lebensenergien, es entspringt zweitens dem Trieb der Nachahmung, sein Ernst liegt drittens in den Regeln und Gesetzen eigener Art, die es aufstellt und viertens entfalten sich im Spiel persönliche Kräfte. Aber die Führung hat im Spiel immer die Drangwelt“[25]). Dabei findet der Machtdrang umso eher seine Befriedigung, als die gesamte Wirklichkeit des Kindes einen phantasiemäßigen spielartigen Charakter trägt, Spiel und Wirklichkeit ineinander überfließen.

Das Illusionsspiel bietet dem Erleben sozialer Beziehungen keine Schwierigkeiten, wenn auch der lebendige Mitspieler fehlt. Die Phan-

24) Heiß, S. 149.
25) Heiß, S. 155.

tasie schafft den sozialen Partner. An ihm und mit ihm realisiert sich die kindliche Drangwelt. In die Spielwelt läßt sich die gesamte vom Kinde erfaßte Lebenssphäre einbeziehen. Das Kind experimentiert die Machtfülle der Erwachsenen durch, in dem es sich selbst in deren Rollen versetzt. Die Mannigfaltigkeit der seelischen Zuordnung zum sozialen Partner wird im Spiel ahnend vorweggenommen. Ohne die entsprechenden Fähigkeiten zu besitzen, erlebt das Kind in seinem Machtdrang hier seine Befriedigung und eine überaus starke Ausweitung. „Das Geheimnis des Spiels liegt im vorstellungshaften Ausgleich von Drangwelt und Fähigkeiten“[26]).

Nicht nur im Alleinspiel, das vom Kinde ja als fiktionsmäßiges Sozialspiel erlebt werden kann, auch in den ersten wirklichen Sozialspielen zeigt sich die Bedeutung der Illusion für den Machtdrang. Lisa Hübsch und Karl Reininger gelangten zu aufschlußreichen Ergebnissen in ihrer Untersuchung über das Kindergartenalter[27]). Bei den „Familienspielen“ zeigte sich eine deutliche Flucht vor der Kinderrolle, während die Mutterrolle erstrebt war. Kind-sein bedeutet gehorchen, Mutter-sein aber bedeutet herrschen, Macht ausüben. Alle Begrenzungen der Machtübung sind dabei aufgehoben. Selbst verbotene und sonst undurchführbare Handlungen werden unter dem Deckmantel des Spiels ermöglicht. Mütter dürfen schlagen, Kinder nicht. Verlangt das Kind nun zu schlagen, so kleidet es diese Handlung in das Spiel: Mutter und schlimmes Kind. Der verbotene Wunsch ist befriedigt.

Nicht nur das „Familienspiel“, auch die übrigen Spielarten weisen ähnliche Motive zur Spielhandlung auf. Selbst wenn das Kind eine Rolle der Machtunterlegenheit übernimmt, brechen noch in dieser Rolle eigene Machttendenzen auf. Man beobachte Kinder beim Pferdchenspiel. Das „Pferd“, eigentlich doch der Gewalt des Fuhrmanns unterworfen, lebt seine Rolle noch als Macht-haber, indem es ausschlägt, eigenwillige Sprünge unternimmt und bald nach dieser und bald nach jener Richtung tobt. Mitunter ist es so noch schwer zu unterscheiden, bei wem die größere Macht liegt, beim Fuhrmann oder beim Pferdchen, das den Fuhrmann nach seinem Willen mit sich fortreißt.

Kompensationstendenzen künden sich hier schon an, wenn mutlose Knaben eine besondere Vorliebe für die Rollen des Löwen, Polizisten, Gendarmen zeigen[28]).

Im Alleinspiel wird das imaginäre „Du“ ganz und gar vom Kinde selbst gestaltet. Ein Konflikt in den Machttendenzen ist deshalb un-

---

26) Heiß, S. 154.
27) Zur Psychologie des Kinderspiels und der Geschlechtsunterschiede im Kindergartenalter. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 40. 1931.
28) Vgl. Hübsch-Reininger, S. 141.

möglich. Wird die Illusion aber auf das reale Sozialspiel[29]) übertragen, so mildert die Illusion zwar die Schärfe der Machtwirkung im machtunterlegenen Kinde und mindert damit die Konfliktstoffe. Immerhin aber beginnen Machtwünsche sich zu kreuzen. Das Kind erfährt mehr und mehr, daß außerhalb des „Ich" ein selbständiges „Du" mit eigener von ihm unabhängiger Gesetzlichkeit existiert. Damit führen die realen sozialen Rollenspiele (natürlich in enger Beziehung zur Gesamtentwicklung) das Kind allmählich aus seiner Illusionswelt heraus und geleiten es in die Welt der objektiven Wirklichkeit.

3. Übertragene Macht.

Für den Machtdrang entsteht damit eine ganz neuartige Situation. Machtbefriedigung in der Illusion gilt als wertloser Schein. Reale Macht ist das erstrebte Ziel, ohne daß aber auch hier der Machtdrang sich zunächst schon eindeutig auf eigene Fähigkeiten gründen kann. Die notwendige Grundlage wird von außen her erworben. So begegnen wir hier der typischen Erscheinung, daß im *übertragenen* Amte sich Machtdrang und von außen gestützte Fähigkeit verbinden.

In dieser Phase treten hintereinander zwei verschiedene soziale Grundformen[30]) in den Vordergrund. Im 5.—7. Lebensjahr überwiegt noch die *personale Gebundenheit* des Kindes, während das 8.—10. Lebensjahr unter der Dominanz *kameradschaftlicher* Bindungen steht. Die Ausformung der übertragenen Macht folgt diesen verschiedenen sozialen Grundeinstellungen.

Bei der zunächst überwiegenden personalen Gebundenheit wird das übertragene Amt von der *Machtperson*, den Eltern, dem Kindergartenfräulein, dem Lehrer hergeleitet. Das Kind, das über seine Geschwister Einfluß zu gewinnen sucht, stellt sich hinter die Gewalt der Eltern. Der Schüler, der in der Klasse seine Macht zur Geltung bringen will, bedient sich des Gebotes des Lehrers. „Der Lehrer hat es gesagt." „Die Art des Befehles ist aber so, daß die, denen der Befehl gilt, darin eine persönliche Forderung des Befehlenden finden sollen. Auf solche Weise hat der Befehlende zweierlei erreicht: 1. gehorchen die Kinder, dann haben sie, wie er meint, eine von ihm persönlich gestellte Forderung erfüllt, haben sich ihm untergeordnet, er hat seine Macht, — zumindest nach seiner Meinung — bewiesen, sein Ziel ist erreicht. Gehorchen sie nicht, dann hat er 2. die Möglichkeit sich auf die Ord-

---

29) Nach einer Untersuchung von Hilde Adelberg: Führertum im Kindergarten. (Zeitschr. f. päd. Psych. 31. Jg. 1930) handelt es sich noch vorwiegend um Zweiergruppen.

30) Vgl. Rudolf Schaal: Die sozialpsychologische Entwicklung in der schulfähigen Kindheit. Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 35. 1934.

nung, die Lehrkraft zu berufen und so wieder Gehorsam zu verlangen“[31]).

Sogar ohne eine ausdrückliche Übertragung eines bestimmten Amtes wird allgemein auf die Ausführung der Gebote der Machtperson geachtet. Recht deutlich zeigt sich das an dem in diesem Alter so beliebten Angeben, Klatschen oder Petzen. Neben anderen Motiven dürfte auch hier der Drang zur Macht eine mitbestimmende Rolle spielen. Insbesondere aber erscheint der Führer dieser Altersstufe „als gewissenhaftester Hüter der Schulordnung. Selbst seine besten Freunde und sein Gefolge sind gegen seine Anzeige beim Lehrer nicht gesichert“[32]). Hierin tritt die eindeutig personale Gebundenheit dieser Alterstufe an die Machtperson besonders klar hervor. Aber aus der zunächst ganz im Persönlichen fundierten Macht löst sich allmählich ein sachliches Moment. Die ursprünglich mit dem Willen der Machtperson identische Ordnung wird der personalen Willkür entrückt; sie gilt als objektive Gegebenheit. In dieser Wendung zum Objektiven liegt das verbindende Moment zur nächsten Stufe.

Gegenüber der personalen Gebundenheit gelangt das Gruppenbewußtsein aus labilen Anfängen im Kindergarten hier zum entscheidenden Durchbruch. Ein starres Ordnungsgefühl verleiht der Gruppe das notwendig feste Gefüge. Das Zurücktreten der persönlichen Bindung macht ein Herleiten übertragener Macht aus ihr wenig begehrenswert mehr. Dafür hat sich ein neues Machtzentrum in dem *Ordnungs- und Regelgefüge der Gruppe* gebildet. Auf ihrem Boden wird jetzt übertragene Macht erstrebt. Man stellt sich in den Dienst des Auszählreims und verteilt die Spielfunktionen. Im Rahmen der Spielregel sichert man sich genau bestimmte Machtqualitäten. Für eine eigentliche Führung ist hier noch kein Raum. Bei dieser übertragenen Macht redet man besser von Ausführung oder Durchführung. Immerhin stellen Ausführung oder Durchführung schon bestimmte Anforderungen an körperliche Fähigkeiten, Intelligenz und Charakter des Ausführenden, so daß sich schon hier Führertypen und Führereigenschaften herauszudifferenzieren beginnen. Grundsätzlich aber ist die Übertragung der Macht auf jeden einzelnen möglich, und zwar unabhängig von den besonderen eigenen Fähigkeiten. Das verleiht dem „Führertum“ dieser Phase einen recht labilen Charakter. Von Seiten des Kollektivs aus fehlt dementsprechend die persönliche Verpflichtung dem Machtträger gegenüber. In kritischen Situationen läßt ihn das Kollektiv im Stich; jeder einzelne wertet diese Situationen geradezu aus, um sich selbst in den Vordergrund zu rücken. Damit stimmt Meys Beobachtung überein,

---

31) Karl Reininger: Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wien 1929. Seite 38.

32) Wilhelm Mey: Spontanes und Wahlführertum in der Schulklasse. Weimar 1935. S. 181.

daß „sich immer eine ganze Reihe von Individuen um die Führung bemüht", „daß hier noch Führer auftauchen und verschwinden"[33]).

Von dem extrem subjektiven, jegliche Macht einschließenden Charakter des kindlichen Machterlebens in der Fiktion hat sich so eine äußerste Wendung ins Objektive vollzogen, die unter dem Regelgefüge der Gruppe nur noch im engen Raum der Gruppenordnung sich einen engen Spielraum für eigene Willenssetzung bewahrt.

Daneben wird *überlegene Körperkraft* in den Dienst der Machtgewinnung gestellt. Da körperliche Kraft aber noch nicht mit inneren Werten in Verbindung tritt (das bleibt der Vorpubertät vorbehalten), begründet sie hier als reine Gewalt nur Zwangsverhältnisse. Reininger[34]) führt folgendes Beispiel an: „Ein Repetent, der in den ersten Schultagen sich hervortun wollte, wurde von den andern Kindern nicht lange beachtet. Sein Erfolg bei den andern wurde täglich geringer. Da er auch mit Drohungen sein Ziel nicht erreicht, wendet er sich weiter hauptsächlich nur mehr seinem Sitznachbarn zu, einem ängstlichen, leicht weinenden, kaum durchschnittlich begabten Kind und entfaltet da regelrechte Despotie. Er zwingt Fuhrmann (so heißt das machtunterlegene Kind, d. Vf.) mit Rippenstößen, die Hände auf die Bank zu geben, wenn er es haben will; er zwingt ihn mit Drohungen, ihm und seinen „Freunden" (das sind die, bei denen er sich beliebt machen will), Farbstifte zu leihen; er verlangt in Fuhrmanns Schultasche freien Zutritt; er erreicht mit Rippenstößen und Drohungen, daß Fuhrmann sich nicht wehrt, wenn er Obstreste, Papier und anderes in dessen Bankfach steckt usw." Gegen solche Despotieverhältnisse erhebt sich aber normaler Weise ein gesunder und genügend kräftiger Abwehrwille und verweist den Despoten in seine Schranken. In dem angeführten Beispiel ist es ein „ängstliches, leicht weinendes, kaum durchschnittlich begabtes Kind", welches das Opfer des Despoten wird. Und der Despot selbst ist durch Nichtkönnen und Nichtbeachtung auf ein Nebengeleise zur Machtgewinnung abgedrängt.

Aber auch in leichteren Formen wird sich überlegene Körperkraft immer Geltung verschaffen. Man beachte Kinder in der Schule beim Aufstellen. Die vorderen Reihen sind die begehrtesten. Der Schwächere muß dem Stärkeren weichen. Zum Aufhängen von Mütze und Mantel sind bestimmte Haken bevorzugt. Auch hier siegt die überlegene Gewalt. Aber das unterlegene Kind findet sich mit solcher Entscheidung nicht einfach ab, sondern sucht seine Machtposition durch die Lehrerautorität zu sichern, indem es das Verhalten des andern beim Lehrer anzeigt und von ihm das Unwirksammachen der unliebsamen Gewalt erhofft.

Wie steht es nun mit den Machtqualitäten jener kindlichen Spielführer, die als „*Anreger*" in Erscheinung treten? Der kindliche Bewe-

33) Mey, S. 25.
34) Das soziale Verhalten von Schulneulingen, S. 42.

gungsdrang ist sehr groß und verlangt nach immer wechselnder Betätigung. Jede Anregung fällt auf aufnahmewilligen Boden. Aber zur Auswertung seiner Fähigkeit im Sinne einer Machtbeziehung gelangt der Anreger zunächst noch nicht. Zu sehr steht die reizvolle Anregung für den Anreger selbst wie auch für die Mitspieler im Vordergrund. Dahinter treten persönliche Beziehungen fast völlig zurück. „Die Tatsache der Nebenordnung oder Und-Verbindung geht daraus hervor, daß sich die Knaben bei der Frage, wer Meister war, oft gegenseitig fragend anschauen, also offenbar keine Rangordnung erlebt haben“[35]). Mit fortschreitender Entwicklung macht das Kind aber die Erfahrung, daß die reizvollsten Anregungen von einem bestimmten Anreger ausgehen. So entstehen konstante Spielgruppen um den Anreger. Der Anreger selbst erkennt die sozialbindende Kraft seiner Fähigkeiten, er lernt sie im Sinne einer dauernden Einflußnahme auf die Spielgruppe auszunutzen. Hier liegen die ersten Keime für echtes Führertum; zu den überragenden geistigen Fähigkeiten gesellt sich der Drang zu fremder Willensbestimmung. Neben die Macht des übertragenen Amtes treten in dieser Phase also, wenn auch nur mit untergeordneter Bedeutung, äußere Macht auf Grund von Gewalt und echte Führermacht auf Grund überlegener eigener Fähigkeit.

4. Vitale Macht.

Machtdrang und eigene Fähigkeit treten nun in der Vorpubertät in engste Beziehung. Die Entwicklung des Jugendlichen führt zu einer sprunghaften Steigerung seiner physischen Kräfte. Das *erhöhte Kraftgefühl* bietet die Grundlage, auf der ein gleichzeitig gesteigerter Machtdrang sich entfalten kann. So zeichnet Vorwahl das Bild der Vorpubertät folgendermaßen: „Wenn die beiden Pole des menschlichen Trieblebens Macht und Liebe sind, so wird man sagen müssen, daß der Machthunger in der Vorpubertät eindeutig dominiert“[36]). Das zeigt sich schon in dem starken Hervortreten der Kampfspiele. Nach den Untersuchungen von Karl Fuchsloch[37]) sind bei den Knaben im Alter von 10—14 Jahren 97% aller Spiele Kampfspiele. Hildegard Hetzer fand in ihrer Arbeit über das volkstümliche Kinderspiel, daß die Erscheinungen der Rivalität in den Spielgesellschaften dieser Phase ihre maximale Höhe erreichen. Die Rivalität steigt von *8%* im Alter 3;0—6;0 auf *39%* im Alter von 6;0—10;0 und erreicht bei den Jungen die Höhe von *86%* im Alter von 10;0—14;0. Neutrales Miteinander sinkt

35) Joseph Rombach: Das soziale Verhalten der Siebenjährigen. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 30, Leipzig, 1928. S. 400.

36) H. Vorwahl: Psychologie der Vorpubertät. Dümmlers Verlag, Berlin und Bonn. 1929, S. 65.

37) Das Soziologische im Spiel des Kindes. Beiheft 53 der Zeitschr. f. angew. Psych. Barth, Leipzig 1930, S. 14.

von *40%* im Alter von 3;0—6;0 auf *14%* im Alter 6;0—10;0 und schließlich auf *4%* im Alter von 10;0—14;0. Die Kräfte werden hier zwar in spielerischer Form gemessen. Aber sie sind gemessen. Ihre größere oder geringere Stärke bestimmt das Selbstbewußtsein und gibt auch allen Ernsthandlungen von vornherein eine bestimmte Richtung.

Das Selbstbewußtsein, auf die eigene körperliche Kraft begründet, läßt nur den Gleichaltrigen noch als gleichwertigen Rivalitätspartner gelten. Während in den Spielen der 3—10jährigen alle Altersstufen gemischt auftreten und nur eine allgemeine Spielfähigkeit Voraussetzung der Teilnahme am Spiel ist, wird nunmehr nur der annähernd Gleichaltrige noch als Mitspieler geduldet[38]). War in den Rollenspielen „Mutter-Kind" der Machtdrang durchaus befriedigt, wenn auch das „Kind" bedeutend jünger war, so zeigt sich nun bereits eine solche Differenzierung, daß nur der Machterfolg über den Gleichmächtigen als erstrebenswert gilt und den Machtdrang befriedigt. Das geht sogar so weit, daß der schwächere Gleichalterige vom Stärkeren kaum noch Beachtung findet. Die Machtkämpfe sind im allgemeinen ritterlicher Art. Das Sichvergreifen an einem deutlich Unterlegenen wird geradezu als unehrenhaft empfunden. „Es ist frech, einem, der sich nicht wehren kann, Schneebälle nachzuwerfen"[39]). Je stärker der überwundene Widerstand war, um so tiefer ist der erlebte Machtgenuß. Die Koppelung von gesteigertem Kraftgefühl mit dem differenzierten Machterleben gegenüber dem etwa gleichstarken Gegenpol beugt der Gefahr einer schrankenlosen Machtübung vor; sie bedeutet eine natürliche Garantie, daß auch geringere Machtsphären noch zur Auswirkung gelangen können.

Müller-Freienfels[40]) kehrt „das Faustrecht und damit die Raubtiernatur des Knaben" zu einseitig hervor. Er glaubt, „jeder Stärkere fühlt sich berechtigt, jeden Schwächeren zu verspotten, zu mißhandeln und ihm anzutun, wozu ihn seine Laune gerade treibt." Sicherlich verlangt der Stärkere besondere Rechte, und niemals duldet er einen Eingriff in diese Rechte von Seiten eines Schwächeren. Aber bewußte Quälereien an Schwachen und Wehrlosen dürften doch schon jenseits der normalen Entwicklung liegen. Jedenfalls ist festzuhalten, wo schon Fehlartung sich überhaupt ankündigt, da gewinnt sie in dieser Phase ihre größte Schärfe. Die aufbrechende vitale Kraft überrennt alle Hemmungen. Reißen solche Elemente die Führung einer Jungengruppe an sich, so sind die Folgen recht verderblich. Ein Beispiel dafür bietet Vorwahl in seiner Psychologie der Vorpubertät, wo der Frechste der Klasse die Rolle eines „skrupellosen Räuberhauptmanns" spielt. Aber solche Er-

38) Vgl. Hetzer: Das volkstümliche Kinderspiel, S. 67.
39) Lydia Leemann: Die sittliche Entwicklung des Schulkindes, Langensalza, 1923. S. 75
40) S. 161 ff.

scheinungen sind nicht die Regel[41]), so auffällig sie sich im Einzelfall auch in den Vordergrund schieben mögen.

Wie stark die Kampftendenz die gesamte *Gedankenwelt* dieser Phase beherrscht, dafür bietet uns Müller-Freienfels[42]) eine treffende Beobachtung: „Meine Jungen quälen mich unablässig mit Fragen wie die: ‚Wer ist stärker, der Löwe oder der Tiger?' ‚Wer wird siegen, wenn ein Krokodil und ein Haifisch miteinander kämpfen?' ‚Wer fährt schneller, ein D-Zug oder ein Mercedes?' Antwortete ich dann, daß Krokodil und Haifisch nie zusammenkämen, so war das Problem keineswegs erledigt: ‚Aber *wenn* sie doch zusammenkämen, wer würde dann gewinnen?'"

Der dauernde Kraftvergleich in den Kampfspielen führt zur Ausbildung einer festen *Rangordnung* die nunmehr unbedingte Anerkennung genießt oder durch Kraftentscheidung zur Anerkennung gebracht wird. Bezeichnend dafür ist das Verhalten von Raimund und Ernst beim Tafelreinigen, wie es von Karl Reininger[43]) beobachtet wurde. „Stets hatte Raimund den Schwamm, Ernst das Tuch. War einmal Ernst vor Raimund an der Tafel und benützte den Schwamm, so nahm der nachkommende Raimund diesen kurzerhand an sich. Meist fügte sich Ernst gutwillig in die Tatsache. Tat er es aber nicht, so schritt Raimund zur Gewalt." Die sozialen Verbände dieser Altersstufe gliedern sich zunächst am Prinzip körperlicher Kraftleistung auf und erhalten damit ihr erstes geordnetes Gefüge. „Jetzt nämlich wird das Über- und Untereinander, das Mit- und Gegen- und Füreinander zur Basis einer durch die Gemeinschaft hindurchgehenden inneren Gliederung, die mehr und mehr ein festes Gefüge darstellt. Jeder einzelne ist diesem Gefüge nach allen Seiten hin eingegliedert. Er steht in weitgehend konstanten Relationen zu allen übrigen derart, daß er eine genaue Platzbestimmtheit in der Gemeinschaft gewinnt"[44]).

Die aus dem Vitalen hervorbrechende Kraftentfaltung und Kraftvergleichung führt zur *kritischen Reflexion* über die Fähigkeiten der Kameraden (nicht der Gleichalterige schlechthin, sondern der gleichwertige Gleichalterige wird als Mitspieler bevorzugt), führt zugleich auch zur kritischen Reflexion auf die eigene Fähigkeit. Um die Entwicklung der kritischen Selbstreflexion aufzudecken, ließ Oswald Kroh[45]) von Kindern des dritten, sechsten und achten Schuljahres die Frage beantworten: Ob ich mit mir zufrieden bin. Als charakteristisch für das 11. und 12. Lebensjahr erwies sich eine „auffällig starke Beach-

41) Vgl. Hans Schlemmer: Die Seele des jungen Menschen im Entwicklungsalter. Stuttgart 1926. S. 62.

42) S. 150.

43) Karl Reininger: Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wien, 1924. S. 76.

44) Charlotte Bühler: Kindheit und Jugend. Hirzel, Leipzig 1931, III. Aufl. S. 321 f.

45) Oswald Kroh: Psychologie der Oberstufe. Beyer u. Söhne, Langensalza. 1932. S. 48 ff.

tung der körperlichen Erscheinung.“ Wie stark darin der Machtdrang zum Ausdruck kommt, beweist die Äußerung eines Jungen aus dem 6. Schuljahr: „Die meisten Menschen sind mit sich selbst nicht zufrieden. Ich bin mit mir auch nicht zufrieden. Ich möchte gerne stärker werden als ich bin, damit ich mich von keinem andern Jungen verhauen oder verspotten lassen brauche.“ Wie sehr die Sphäre des Seelisch-Geistigen den Kindern dieser Altersstufe dagegen noch verschlossen bleibt, beweist die Bemerkung einer Schülerin des 6. Schuljahres: „Innerlich habe ich nichts auszusetzen, da bin ich mit mir zufrieden.“

Aus der Steigerung des Selbstgefühls durch das Kraftbewußtsein und den dauernden Vergleich der Kräfte bilden sich die *„Bedeutungserlebnisse“*, in deren Art und Tragweite Oswald Kroh den Kern der Entwicklung dieser Stufe sieht[46]). Die Fähigkeit zur Bedeutungserfassung und zum Bedeutungsvergleich gilt dabei als formale Voraussetzung zugleich für die soziale wie für die theoretische Sphäre und weist damit auf eine einheitliche Struktur der Entwicklungsphase.

Wir handelten bisher von der äußeren Macht, die sich auf die rohe körperliche Gewalt gründete. Diese Gewaltverhältnisse wandeln sich aber zunehmend in *echte Machtverhältnisse* dadurch, daß sich zur äußeren Kraftleistung innere Fähigkeiten hinzugesellen; und zwar entwickeln sich die Eigenschaften und Fähigkeiten der seelischen Schicht, die bei der zentralen Bedeutung des naiven Kraftgefühls zu diesem in engster Beziehung stehen. Es bildet sich die seelische Qualitätengruppe, „die in die Sinnfälligkeit vitaler Ausdruckskraft eingehen kann“[47]).

Diese Eigenschaften sind vor allem *Energie, Entschlossenheit und Mut.* Das am meisten gefürchtete Schimpfwort dieser Phase lautet „Feigling“. Wer schon in seiner Gruppe Einfluß zu gewinnen sucht, muß sich durch eine Mutprobe die besondere Anerkennung erworben haben. Diese überstarke Betonung der vital-sinnfälligen Qualitäten zeitigt nicht selten recht eigenartige Früchte in der Knabenmoral. Wenn Knaben dieses Alters aus fremden Gärten Obst entwenden, so wird dabei mehr die verwegene Tat als der materielle Erfolg gewertet. Der Junge sucht hier seinen Mut zu erweisen, demgegenüber tritt das Bewußtsein des Vergehens an fremdem Eigentum gänzlich zurück. Auch in mancher Lüge, besonders wenn sie zum Schutze der Kameraden erfolgt, steckt ein Stück solcher Gesinnung. So aber verschafft sich der Junge Einfluß in seiner Gruppe. Man hört auf ihn, sein Wort gilt.

Den vital-sinnfälligen Qualitäten ist eine so starke Idealkraft eigen, daß sie sogar in die geschichtlichen und religiösen Vorbildgestalten als bestimmende Wesenszüge eingehen. Frankenheim bezeichnet diese

---

46) Vgl. S. 65 ff.

47) Hans Frankenheim: Die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins beim Kinde. Herder, Freiburg. 1933, S. 135.

Phase unter dem besonderen Gesichtspunkt der sittlichen Erziehung geradezu als Stufe der Idealbildung[48]).

Es ist nicht uninteressant festzustellen, zu welchen gegensätzlichen Auffassungen über das Führertum der Vorpubertät die psychologische Forschung gelangt ist. Aloys Fischer[49]) glaubt, daß „der Führer den richtigen Typ des Despoten mit allen Willkürlichkeiten, mit aller Schmeichelei und Günstlingswirtschaft repräsentiert." Hingegen schreibt Mey[50]) über das Verhältnis zwischen Führer und Gefolgschaft, „daß zwischen ihm und ihr nur eine lockere Bindung besteht, die zeitweise gänzlich verschwinden kann." Wenn Aloys Fischer das Despotentum so stark hervorkehrt, so hat das seinen Grund darin, daß der Führer sich gegen den in jedem einzelnen so stark hervorbrechenden Machtdrang nur in rücksichtsloser Form durchsetzen kann. Dem einzelnen gegenüber verlangt der Zusammenhalt der Gruppe geradezu die bedingungslose Unterwerfung durch den Führer. Die „Despotie" hat aber ihre Grenze an dem Gesamtwillen der Gruppe. „Der Führer darf den Widerstand einzelner brechen, wenn dies zum Gelingen des gemeinsamen Tuns nötig ist; Gewaltanwendung wird durchaus gebilligt. Er verliert jedoch seinen Einfluß, wenn er gegen den Willen der Gesamtheit handeln will oder wenn er sich allein von egoistischen Motiven bestimmen läßt"[51]). Ebenso betont auch Karl Reininger[52]), daß die Führer „nicht souverain über der Gesamtheit standen", „daß sie es kaum einmal versuchten, ihr Wollen zum Wollen der Gesamtheit zu machen, wenn die Mehrzahl der anderen gegen diese Wollensrichtung war."

Auch der Führer steht also letztlich immer noch unter der Macht des Gruppenwillens. Die Auffassung Meys, daß das Führungsverhältnis der Vorpubertät in einer „lockeren Bindung" bestehe, dürfte gänzlich verfehlt sein. Die „Verschiedenheit in der Interessenrichtung der einzelnen", die er als Grund anführt, bildet sich erst später. In der Vorpubertät dominiert einseitig die vitale Sphäre. Und aus dieser vitalen Sphäre wächst der Führer mit eindeutiger Machtvollkommenheit heraus.

5. Der resignierend-symbolische Machttyp.

In den Machtverhältnissen der Vorpubertät spielte körperliche Kraft eine bedeutende Rolle. Das ändert sich in der nun folgenden *nega-*

48) Frankenheim, S. 122 ff.
49) Aloys Fischer: Psychologie der Gesellschaft. München 1922. S. 439 f.
50) Mey, S. 30.
51) Hans Buttgereit: Führergestalten in der Schulklasse. Zeitschr. f angew. Psych. Bd. 43, 1932. S. 394.
52) Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät, S. 51.

tiven Phase. Arthur Leib[53]) führte eine schriftliche Erhebung unter Schülern und Schülerinnen im Alter von 12—18 Jahren durch, um ihre Vorstellungen und Urteile über den Klassenführer zu gewinnen. Die Angaben, in denen körperliche Überlegenheit die Stellung des Führers begründeten, wurden von Leib in folgender Tabelle[54]) zusammengefaßt:

Alter in Jahren:	12 in %	13 in %	14 in %	15 in %	16 in %	17—18 in %
Volksschule	76	57	26	—	—	—
Mittelschule	66	50	18	24	27	—
Höhere Schule	52	22	14	15	20	22

Es zeigt sich ein deutliches Absinken in der Forderung körperlicher Kraft. Das Minimum liegt bei den verschiedenen Schulgattungen gleichmäßig im 14. Lebensjahr; allmählich macht sich dann wieder eine leichte Steigerung bemerkbar.

Von der Vorphase aus führt die Entwicklung den Jugendlichen dieser Altersstufe einen Schritt weiter. Die starke Beachtung körperlicher Kraft lenkte das Interesse auf die Person und ihre vital-sinnfälligen Qualitäten. Bildlich möchte man sagen, die *Außenfassade* der Person wurde entdeckt. Nunmehr dringt das Personeninteresse in die *innerste seelische Schicht.* Innerseelische Erfahrungen führen zur Entdeckung des eigenen Ich. Die soziale Umwelt wird in diesem Prozeß als störend empfunden. Die Einsamkeit wird gesucht. So bildet sich (bei den Mädchen deutlicher und zeitlich früher als bei den Jungen[55]) die negative Phase heraus, die in bezug auf soziales Verhalten und literarische Produktion bei Mädchen von Hildegard Hetzer[56]) untersucht wurde. Passivität ist nach Hetzer das Hauptmerkmal dieser Phase. Die vital-sinnfälligen Fähigkeiten sind zurückgetreten. In der gärenden und drängenden neuen Welt findet der Jugendliche noch nicht den konkreten Ansatzpunkt. Er zieht sich auf sich selbst zurück; er resigniert. Nichts ist dafür kennzeichnender als die Feststellung Hetzers: „Führertum und negative Phase schließen einander aus“[57]).

53) Arthur Leib: Vorstellungen und Urteile von Schülern über Führer in der Schulklasse. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 30.

54) S. 285

55) Vgl. Oswald Kroh: Psychologie der Oberstufe. S. 144 ff. und Hildegard Hetzer: Systematische Dauerbeobachtungen an Jugendlichen über den Verlauf der negativen Phase. Zeitschr. f. päd. Psych. 28. Jahrg. 1927.

56) Der Einfluß der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 4. Fischer, Jena 1924.

57) Hetzer: Der Einfluß der negativen Phase usw. S. 29.

Aber der Machtdrang bleibt im Negativen nicht stecken, er sucht den positiven Ansatz, ohne daß aber die eigenen Fähigkeiten des Jugendlichen in dem neu geahnten Wertgebiet schon zur realen Machtgeltung entwickelt sind. „Ohne Welt, in der der junge Mensch wirken, verantworten, gelten kann, erlebt er sich als wertlos. Er muß also zunächst in der Phantasie seine Zukunftswelt schaffen“[58]). Diese Phase bildet gewissermaßen ein Gegenstück zum symbolischen Machttyp des Kleinkindes. Hier wie dort, wenn auch auf einer anderen Ebene, wird in der Phantasie der Ausgleich zur Drangwelt geschaffen und zugleich künftige Machtfunktion vorgeübt. Es ist bezeichnend, daß dieser Altersstufe „das Ernstspiel“ beigelegt wurde. Peter Kerschbaum[59]) hat das Ernstspiel des Jugendlichen aus Tagebüchern zu erschließen gesucht. Er schreibt über den Knaben 7 „Das Ernstspiel des K. 7 hat, ebenso wie bei vielen andern Tagebüchern die Aufgabe, ihm eine Überlegenheit zu verschaffen, die geeignet ist, sein Selbstgefühl zu stärken.“ Häufig kommt es dabei zur Identifikation mit machtvollen Persönlichkeiten. Der Jugendliche erlebt sich geradezu als die Vorbildgestalt und durchkostet deren Machtqualitäten. Hubert Jung[60]) stellte dazu fest, daß das „Wachtraumleben“ des werktätigen Jugendlichen sich nie so weit vom Boden der Wirklichkeit entfernt, wie das beim bürgerlichen Jugendlichen der Fall ist[61]). „Der Werktätige kennt nicht die schrankenlose Möglichkeit der Phantasiefreiheit“[62]). Er „spaltet sich auch nicht so sehr wie der Bürgerliche in zwei Welten, die wirkliche und die erträumte“[63]). In ausgeprägtem Maße fand Gertrud Herrmann dieses symbolische Erleben dagegen bei verwahrlosten Mädchen bestätigt[64]). Der verwahrloste Jugendliche entzieht sich der Leistung auf dem Boden der Wirklichkeit und wird damit um so stärker in phantasiemäßiges Erleben abgedrängt. Bei verwahrlosten Jugendlichen kann solches symbolische Erleben die Fehlentwicklung natürlich noch steigern. Beim normalen Jugendlichen aber erfolgt durch symbolhaftes Erleben nur ein naturgemäßer Ausgleich der Trieb- und Drangwelt.

6. Geistige Macht.

Mit fortschreitender Entwicklung findet der Jugendliche sein Gleichgewicht in sich selbst und auch zur sozialen Umwelt. „Wendung nach

58) Anton Heinen: Familienpädagogik; in „Handbuch der Erziehungswissenschaft“. III, 1. München. 1934. S. 33.

59) Peter Kerschbaum: Das Ernstspiel des Jugendlichen. Diss. Hamburg. 1933. Seite 45.

60) Hubert Jung: Das Phantasieleben der männlichen werktätigen Jugend. Münster. 1930.

61) Diese Feststellung stimmt mit der Auffassung von Müller-Freienfels überein. Vgl. oben S. 5 f.

62) Jung, S. 91.

63) Jung, S. 34.

64) Gertrud Herrmann, S. 36 f.

außen und Wendung nach innen gehen jetzt eine neue, auf Tat und bewußte Leistung eingestellte Verbindung ein“[65]). Damit ist dem Machtdrang wieder eine reale Grundlage gegeben. In der Vorpubertät gründete sich die Macht auf die körperliche Kraft und die sie begleitenden sinnfälligen Qualitäten. Jetzt ist die tiefste Wertschicht erreicht, *die Herzens- und Charakterbildung*. Zunächst genügt zwar der Jugendliche sich selbst, wenn er an sich arbeitet und die seelisch-geistigen Werte in sich zur Vollendung zu bringen sucht. Aber sobald er aus dem Kreis seines Ich heraustritt und sich an die soziale Umgebung im Sinne einer Einflußnahme wendet, dann geschieht es durch die aus seinen seelisch-geistigen Grundschichten geborene Tat. Der Jugendliche wirft so die Macht seiner ganzen Persönlichkeit in die Wagschale; seelisch-geistige Werte stehen voran, aber Vitalwerte sind dagegen nicht ganz bedeutungslos, sondern helfen die Machtwirkung noch stützen und heben. Der Machtdrang geht in dieser Phase seine innigste Verschmelzung ein mit den tiefsten und zugleich umfassensten Fähigkeiten. Das Führer-Gefolgschaftsverhältnis gestaltet sich so eng wie nur irgend möglich.

Wilhelm Mey sagt in seiner Untersuchung über „Spontanes und Wahlführertum in der Schulklasse“, Führertum auf dieser Stufe ist „im allgemeinen ausschließlich Spezialführertum“[66]). Außerdem betont Mey den durchaus lockeren Charakter der von ihm beobachteten Führungsverhältnisse[67]). Die Deutung dieses Ergebnisses ist nicht schwer. Die Schulkasse ist ein „Gesellschafts“-Gebilde[68]) und beruht auf dem „Kürwillen“. Der Jugendliche dieses Alters offenbart sein wahres Sein aber in „Gemeinschaften“, die auf dem „Wesenwillen“ fundiert sind. In seinem differenzierten Erleben sucht er zur Einflußnahme die ihm im Wesen verwandte Gemeinschaft. Hier findet er den aufnahmewilligsten Boden und größtmögliche Entfaltung. Der Führer der Schulklasse kann und will gar nicht in diese personalste Schicht vordringen, sondern übernimmt nur nach den besonderen äußeren Erfordernissen des Kollektivs auf Grund eines besonderen Könnens die Führung. Hier handelt es sich gar nicht um das dieser Phase gemäße echte Machtverhältnis, sondern nur um eine Nebenform. Nur für diese Form gilt die Feststellung Hans Buttgereits: „Der Einfluß des Führers reicht nicht so weit, daß er damit die Gesamthaltung, den „Klassengeist“, den „Ton“ nachhaltig ändern könnte“[69]). Wo aber echte Führermacht hervortritt, wo Machtdrang und die Totalität der Fähigkeiten sich verbinden, da ist die Machtwirkung umfassend und un-

65) Oswald Kroh: Psychologie des Grundschulkindes. Beyer u. Söhne, Langensalza. 1929. II. Aufl. S. 121.
66) S. 31.
67) S. 33.
68) Im Sinne von Tönnies.
69) Buttgereit, S. 387.

widerstehlich. Dieser Erscheinung begegnen wir in der Schulkasse selten, da sie ja nur Gleichalterige umfaßt und damit eine überragende Werthöhe eines einzelnen in dem geforderten Umfange nicht so leicht in sich beschließt. Wo aber echte Führermacht die günstigsten Bedingungen zur Entfaltung findet, das ist die freie Jugendgemeinschaft, die in dieser Phase eine so zentrale Bedeutung gewinnt.

7. Zusammenfassung.

Durch 6 Altersstufen wurde das aktive Machtstreben beim Kinde und Jugendlichen verfolgt. Dabei zeigt sich ein auffallender Parallelismus zwischen den Altersstufen 1—3 und den Altersstufen 4—6. In Altersstufe 1 wurde Macht als Altersfunktion bestimmt. An der eindeutigen Überlegenheit in der Beherrschung des Körpers wurde das *Machterlebnis überhaupt* erst gewonnen. In Altersstufe 4 ist wiederum ein körperliches Moment bestimmend. Die körperliche Kraft lenkt die Aufmerksamkeit auf die „Außenfassade" der *Persönlichkeit*, auf die vital-sinnfälligen Qualitäten. Die Altersstufen 2 und 5 bilden die Überleitung für die nachfolgenden. Der Machtdrang findet im Spiel seinen *Ausgleich;* zugleich werden neue Fähigkeiten vorgeübt: in Altersstufe 2 sind es die Fähigkeiten zur Durchführung äußerer Macht, in Altersstufe 5 ist es die Fähigkeit für innerlich wirkende Persönlichkeitsmacht. Die Altersstufen 5 und 6 bilden die Vollendung der vorangehenden Entwicklungsabschnitte. Altersstufe 3 erlebt die Macht real als Ausfluß und im Dienste einer objektiven *Machtordnung;* der Altersstufe 6 ist Macht die wertbestimmte *Persönlichkeitswirkung*.

b) Das Erleben der Macht im passiven Machtpol.

Bisher wurde versucht, das Erleben der Macht im aktiven Pol des Machtverhältnisses darzustellen. Die nächste Aufgabe besteht darin, das Erleben der Macht auch im *passiven Pol* durch die verschiedenen Altersstufen zu verfolgen. Unsere Aufmerksamkeit haben wir dem Drang zur Unterordnung zuzuwenden. Auch er ist an die Entwicklung der Fähigkeiten gebunden, und zwar handelt es sich um die Fähigkeiten zur Erfassung des Wertes, der dem Träger jeder echten Macht anhaftet, der als fördernd für das eigene Ich erkannt oder wenigstens gefühlt wird und so den Drang zur Unterordnung aktualisiert. Wo die Werthaftigkeit im Machtträger fehlt oder als solche noch nicht erkannt wird, da wird auch der Unterordnungsdrang nicht geweckt. Hier tritt das dranghafte Element im Ich zu Gunsten eines zwanghaften Elements vom Außer-ich her gänzlich zurück. In solchem Falle handelt es sich um das Erleben von Gewaltverhältnissen, von Despotie.

1. Der Erwachsene schlechthin — der Gleichalterige als Despot.

Während der ersten Lebensmonate ist das Kind in ein organisches Gesamtleben mit seiner Mutter eingebettet. Lebensform und Lebensrhythmus beider sind harmonisch aufeinander abgestimmt. Die unmittelbaren Reaktionen aus der kindlichen Bedürfniswelt finden eine natürliche Antwort in der mütterlichen Hilfeleistung. Objektiv steht das Kind in einem (biologisch bedingten) Abhängigkeitsverhältnis allerersten Grades. Aber das Kind erlebt diese Abhängigkeit noch nicht als solche. Selbst wenn der Erwachsene durch seine Willenssetzung auf den kindlichen Willen Einfluß nimmt, äußert sich der kindliche Wille als *reaktive Triebgerichtetheit*. Der Fremdwille geht „ohne Passieren zentraler Zwischeninstanzen in die Motorik der Handlungsausführung“[70]) über.

Gegen Ende des 1. Lebensjahres entwickelt sich im Kinde ein *Beharrungsvermögen* der Aufgabe gegenüber, die „determinierende Tendenz“[71]). Das Kind wird fähig, von sich aus Strebensziele festzuhalten, wenn auch neue Reize neue andersartige Reaktionen nahelegen. Die „determinierende Tendenz“ als solche schiebt sich in den Vordergrund und läßt die inhaltliche Aufgabebestimmung ziemlich irrelevant erscheinen. Gleichgültig ist auch zunächst, ob das Strebensziel selbst gewählt oder fremd gesetzt ist. Gleichgültig ist ferner, ob von Vater oder Mutter oder „vom Erwachsenen schlechthin“ das Strebensziel ausgegangen ist. (Es sei denn, daß Furcht- und Schreckreaktionen dem „Fremden“ gegenüber dessen Einwirkungsmöglichkeit aufheben). Das Kind nimmt das fremdgesetzte Strebensziel, das Gebot, ganz unbefangen in sein Bewußtsein auf. Von einem Erleben der Macht kann auch hier nicht die Rede sein. „Das Kleinkind ist noch in einer vollkommenen Wirrhaftigkeit eingeschlossen, die vielleicht nur verglichen werden kann mit der Eingefügtheit im „Urwir“, wie es bei primitiven Völkerstämmen zu finden ist. Es herrscht dort eine völlige Eingeschlossenheit in das Ganze, die ein Bewußtwerden als Teil nicht zuläßt“[72]). Gegenüber dem Gebot tritt der Gebotsetzer völlig zurück. Das Kind „folgt nur der Willensetzung der Person, nicht der Person selber unmittelbar“[73]). Frankenheim empfiehlt deshalb, hier statt von Gehorchen von einem *formalen Folgen* zu sprechen.

Aber schließlich treten eigengesetzte und fremdgesetzte Strebensziele doch in gewissen Gegensatz. Die Macht des Erwachsenen, die das ganze Sein des Kindes so eng umschließt, wird auch hier noch

---

70) Frankenheim, S. 36.
71) Frankenheim, S. 38 f.
72) Walter Krumm: Das Problem der Einfügung in die Gemeinschaft. Diesterweg, Frankfurt 1935. S. 9.
73) Frankenheim, S. 42.

nicht in Zweifel gezogen. Aber das Kind verschafft seinen eigenen Strebenszielen Auswege aus dem Machtbereich. Solange der Erwachsene durch seine Gegenwart die Aktualität des Machtverhältnisses zur Anschauung bringt, ist das Verhalten des Kindes durch dieses Verhältnis eindeutig bestimmt. Sobald sich aber der Erwachsene außer Sehweite befindet, drängen sich die eigenen Strebensziele im Kinde durch. Die Scupinschen Eltern schreiben von ihrem Jungen (1, 10): „Sowie man das Zimmer verläßt oder sich schlafend stellt, macht er sich über alle verbotenen Dinge her“[74]). Recht aufschlußreich ist auch folgendes Beispiel aus dem Alter 2; 2: „Bubi wollte durchaus auf den regennassen Balkon, was ihm der Vater aber mit der Begründung, es sei zu naß, verbot. ‚Kara wissen‘ (aufwischen) beharrte das Kind. Der Vater blieb aber bei der Weigerung. Da geschah das Unerwartete, daß Bubi ihn als Störenfried einfach zum Zimmer hinauswarf. ‚Papa rausgehen!‘ damit stieß und drängte ihn der Junge zur Zimmertür hinaus. Der Vater ging darauf ein, beobachtete aber durch den Türspalt, was Bubi weiter beginnen würde. Der blieb eine Weile stehen und sah gespannt nach der Tür; als er aber merkte, daß der Vater nicht sofort wieder hineinkam, lief er spornstreichs auf den Balkon hinaus[75]). Hier dominiert die eigene Wunschrichtung schon so stark, daß das Kind aktiv die Machtwirkung des Vaters „aus dem Wege räumt“, um dem eigenen Wollen nachgehen zu können. Damit ist die Macht selbst aber keineswegs bestritten oder aufgehoben. Es handelt sich nur um ein *temporäres Ausweichen*, kein grundsätzliches Entweichen aus dem Machtbereich.

Wie verhält sich das Kind dem *Gleichaltrigen* gegenüber? Zum völlig Gleichaltrigen kennt das Kind noch keine Unterordnung, sondern nur Nebenordnung oder Rivalität. Es ist immer schon ein gewisser, wenn auch nur geringer Alters- und Entwicklungsvorsprung notwendig, damit überlegene Körperbeherrschung im unterlegenen Kinde die Tendenz zur Unterordnung wachruft. Das überlegene Kind gibt seinem eigenen Streben hemmungslos nach und unterdrückt das Streben des unterlegenen. Dem unterlegenen Kinde ist eine Möglichkeit zum Ausweichen aus dem Machtbereich nicht gegeben. Die Macht bedeutet ihm deshalb nur eigenpersönliche Bedrohung und faktisch ja auch Verengung oder gar Vernichtung seiner Handlungsfreiheit. Das ältere Kind erscheint als unbedingter *Despot*. Somit ist die Beobachtung Charlotte Bühlers verständlich: „Das Halbjahrskind ist dem Jahreskind, das Jahreskind dem Anderthalbjahrskind oft von vornherein völlig fassungslos und gehemmt“[76]). Schon in dieser ersten Phase werden vom Kinde Gewaltverhältnisse sinngemäß erlebt. Zu einer freien Un-

74) Ernst und Gertrud Scupin: Bubis erste Kindheit. Leipzig 1907. S. 89.
75) S. 108.
76) Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. S. 81.

terordnungsbewegung gelangt es auf dieser Stufe noch nicht. Das Kind ist zu unmittelbar in Abhängigkeit zum Erwachsenen eingespannt. Despotismus tritt emotional besonders hervor und schiebt sich im Erleben deshalb in den Vordergrund.

2. Der gütige Erwachsene — der Gleichalterige als Spielhelfer.

Die zweite Altersphase führt das Kind in seiner Entwicklung zum Ahnen eines personalen Wertes im Erwachsenen. Nach Frankenheim[77]) ist das Charakteristikum dieser Altersstufe die *emotionale* Feinfühligkeit. Leichteste Formen elterlichen Tadels vermögen das Kind tief und nachhaltig zu treffen, zur Abbitte findet sich das Kind leicht und schnell bereit. Diese Momente sind aber zentriert in dem „gefühlten Werthintergrund des Erwachsenen". „Das Kind ertastet den schlechthinnigen Wertcharakter der elterlichen Personen und gibt sich deshalb den verlangten Weisungen vertrauensvoll hin"[78]). Das *Vertrauen* tritt hier als neues Moment in das Machtverhältnis zwischen Kind und Erwachsenem ein. Charlotte Bühler bietet uns dafür ein treffendes Beispiel aus dem Alter 1; 11: „Die Mutter faßt prüfend die Heizung an, deren Berührung dem Kind verboten ist. Zusehend formuliert es: 'Die Nana hat gesagt, für Inge ist das zu heiß, aber', fügt sie nun hinzu, ‚für Mama ist das warm.' Sie anerkennt das Verbot für sich, sie vertraut seiner Motivierung, und wenn die Mutter dies Verbot nicht auf sich erstreckt, so vertraut sie auch dieser Motivierung"[79]).

Damit der Werthintergrund des Erwachsenen dem Kinde sich offenbare, ist die Haltung der Vertrauen weckenden *Güte* Voraussetzung. „Diese Güte steht noch völlig jenseits aller Spezifizierung in sittliche Einzelqualitäten: sie gibt vielmehr einen ersten ahnenden Durchblick auf das sittliche Sein des Erziehers schlechthin"[80]). Diese Güte anerkennt die kindliche Eigenart. Sie zwängt das Kind noch nicht in die Ordnungswelt des Erwachsenen, sondern beläßt ihm seine Eigenwelt.

Die Fähigkeiten des Kindes sind gewachsen. Es vermag den Wert des Erwachsenen, seine Güte, wenigstens zu ahnen. Das bedeutet aber einen entscheidenden Schritt vorwärts; denn nun regt sich auch selbständig der Unterordnungsdrang. Dem Kinde erschließt sich die Macht *der persönlichen Autorität*, es antwortet darauf mit freiem echten Gehorsam. Das Gebot erhält nun den Charakter einer inneren Verpflichtung. Da der Wert des Erwachsenen aber nur geahnt wird und in seinen Einzelzügen noch nicht bewußt ist, fallen Willkürhandlungen

77) Vgl. S. 67 ff.
78) Frankenheim, S. 69.
79) Kindheit und Jugend. 1928. S. 149.
80) Frankenheim, S. 87.

durchaus nicht aus dem Rahmen. Weil sie in Beziehung zum geahnten Werte des Erwachsenen stehen, strahlt auch auf sie ein Wertmoment über.

Zum völlig *Gleichalterigen* tritt das Kind auch in dieser Phase noch nicht in ein passives Machtverhältnis. Es fehlen dem Gleichalterigen auch hier noch alle Fähigkeiten, die ein solches Verhältnis möglich und erstrebenswert erscheinen ließen. Beim „älteren" Kind tritt, wie in anderem Zusammenhang bereits gezeigt wurde, die Anwendung despotischer Gewalt zurück. Dagegen vermag das ältere Kind schon fördernd im Spiel aufzutreten, und als Spielhelfer offenbart es gerade für diese Phase eine spezifische Werthaftigkeit. Der *Spiel*helfer wird gesucht. Hildegard Hetzer fand in ihrer Untersuchung über das volkstümliche Kinderspiel[81]), daß in fast allen Spielen bis zum 6. Lebensjahr jüngere und ältere Kinder zusammenspielen und daß die älteren Kinder vorwiegend als Anreger und Führer in den Spielen auftreten. Bei den 2—3jährigen sind 92% aller Spiele solche „mit älteren Führern"; für die restlichen 8% ist charakteristisch das „Mitmachen mit Älteren". Bei den 3—6jährigen betragen die Ergebnisse entsprechend 32% bzw. 68%. In der ersten Phase bewirkte das ältere Kind als Despot im jüngeren nur Hemmung und Lähmung. In dieser Phase verspricht das ältere Kind als Spielhelfer Förderung. Nicht nur zum Erwachsenen hin, auch zum „älteren" Kinde erschließen sich erste Erlebensformen einer Werthaftigkeit; das führt zu freier Unterordnung.

3. Der Vorgesetzte — der Gleichalterige als Funktionär.

In der ersten Phase gilt das Gebot des Erwachsenen schlechthin. In der zweiten Phase erhält es vom persönlichen Wert des gütigen Erwachsenen her seine Fundierung. In der dritten Phase nun dringt das Kind zur Eroberung der objektiven Welt vor. Die eigene sachbestimmte Einsicht richtet sich auch auf das Gebot und erhebt es damit zur Norm. Damit löst sich das Gebot von der Persönlichkeit des Erwachsenen, es stellt sich sogar über den Erwachsenen, insofern auch der Erwachsene ihm unterworfen ist. Damit rückt eine neue Machtform in den Vordergrund. „Es ist die *Autorität des Vorgesetzten*, die sich nicht auf persönliche Leistung, sondern auf eine als gültig anerkannte Rechtsordnung stützt"[82]). Das Hervortreten dieser Rechtsordnung verleiht diesem Machtverhältnis einen durchaus unpersönlichen Charakter. „Die sachliche Objektgerichtetheit dieser Stufe ist so stark, daß sie für den direkten Einfluß der Autorität so unempfänglich ist wie kaum eine an-

81) S. 67.
82) Kurt Haase: Das soziale Verhalten und Erleben im Kindes- und Jugendalter. Vierteljahresschrift f. wiss. Päd. Münster 1933. Heft 2. S. 181.

dere“[83]). Die Gehorsamsleistung gilt nicht so sehr der Person unmittelbar, sondern der anerkannten Rechtsordnung. Der Gehorsam erscheint damit als *Pflicht*.

Soweit der Erwachsene im Rahmen der Rechtsordnung Machtforderungen erhebt, wird ihm das Kind willig gehorchen. Wo er aber aus dieser Rechtsordnung heraustritt, verweigert das Kind den Gehorsam, und zwar mit gutem Gewissen. Das Gebot hat starre unbedingte Geltung und gestattet an keiner Stelle eine Ausnahme. Bedeutsam ist das für das *Gerechtigkeitsempfinden* dieser Altersstufe[84]). Der Lehrer hat alle Schüler nach dem Grundsatz omnibus idem „gleich“ zu behandeln. Individuelle Verhältnisse und besondere Umstände finden in dieser Phase der Normgeltung keinen Platz, und jede Rücksichtnahme auf den besonderen Fall wird sogleich als Willkür ausgelegt. Es gibt weder mildernde noch erschwerende Umstände.

In der Ausbildung der Fähigkeit, eine überindividuelle Rechtsordnung in ihrem Sinn zu erfassen, liegt also der Entwicklungsfortschritt dieser Phase. Der Drang zur Unterordnung steigert sich zum Bewußtsein der Pflicht.

Im Rahmen der Rechtsordnung wird auch dem *gleichaltrigen Führer* seine Machtgeltung eingeräumt. Soweit der Führer im Dienste von Regel und Recht als aktiver Vollstrecker dieser Rechtsordnung auftritt, findet er willige Gefolgschaft. Dem Typus des Vorgesetzten beim Erwachsenen entspricht der Typus des *Funktionärs* beim Gleichalterigen. Da das Ordnungsgefüge in der ersten Hälfte dieser Altersstufe wesentlich um Lehrer und Schule zentriert ist, gehen auch die „Schultugenden“ als konstitutiver Bestandteil in die Rechtsordnung ein und werden vom gleichalterigen Führer als Voraussetzung seiner Machtgeltung gefordert[85]).

In der zweiten Hälfte der Phase macht sich eine deutliche Verschiebung von der Dominanz der Lehrerpersönlichkeit zur Dominanz kameradschaftlichen Gruppenlebens geltend. Eine entsprechende Umformung der Rechtsordnung geht damit parallel. Das kameradschaftliche Leben dieser Phase tritt hauptsächlich im Spiel in Erscheinung und hier gelangt eine überindividuelle Ordnung am ersten zur Ausprägung. „Die Spielregeln werden . . . erstaunlich streng befolgt“[86]). Aber auch über das Spiel hinaus setzt sich das Gruppengefüge verpflichtende Normen, die sich in dem Gruppengeist verfestigen. Innerhalb dieser Normwelt ordnet sich der Junge dem Führer unter; außerhalb der Normwelt weist er seinen Machtansruch zurück.

---

83) Frankenheim, S. 111.
84) Vgl. Oskar Döring: Psychologie der Schulklasse. Zickfeldt, Osterwieck am Harz. 1927. S. 142.
85) Vgl. Mey S. 52.
86) Joseph Rombach, S. 390.

4. Der respektierte Erwachsene — der Gleichalterige als Held.

Die Vorpubertät führt in ihrer stoßartigen Entfaltung vitaler Kraft zu einem erhöhten Anspruch an Machtgeltung. Für fremde Machtansprüche scheint diese Altersstufe damit aber recht unzugänglich zu sein. Das ist jedoch nur bedingt richtig. Gewiß, die in der vorigen Phase geltende Machtordnung ist in ihren Grundlagen erschüttert. Der eigene Machtdrang des Jugendlichen ist stets „auf dem Sprunge", ein neues Machtobjekt als neue Beute zu gewinnen. Die Erwachsenenwelt bleibt von solchen Übergriffen nicht verschont; den Erwachsenen herauszufordern, wird geradezu als gesteigerte Lust empfunden. Und doch regt sich auch in dieser Phase der Unterordnungsdrang im Jugendlichen.

Das Autoritätsverhältnis wandelt sich. Der Erwachsene kann sich nicht mehr auf eine Rechtsordnung stützen, sondern der Jugendliche verlangt von ihm überragende Leistung. *Körperliches Können* in Verbindung mit den *vital-sinnfälligen Qualitäten* gewinnt hervorragende Bedeutung.

Der tüchtige Turnlehrer bekommt eine Klasse spielend in seine Gewalt. Für diese Altersstufe ist der Sportlehrer der Ideallehrer schlechthin; denn es „ist bei den 10—13jährigen das Körperliche gewissermaßen die gemeinsame Grundlage, von der aus man mit ziemlicher Sicherheit auf die ganze Klasse einwirken kann"[87]). Die Forderung körperlicher Leistungsfähigkeit sieht der Schüler vorwiegend im jungen Lehrer erfüllt. Ein Quintaner (12; 9) schreibt: „Ein Turnlehrer muß höchstens 35 Jahre alt werden; denn ein Turnlehrer muß mit den Jungens noch mitmachen können."[88]). Die 12—13jährigen Jungen eines Berliner Kinderhorts verlangten auch von ihrer Hortnerin körperliche Überlegenheit. Einer neu eintretenden Hortnerin erklärten sie, „sie würden ihr nur dann gehorchen, wenn sie zuvor mit jedem von ihnen einen Ringkampf ausfechten und jeden ‚zwingen' würde. Das junge (etwa 20jährige) Mädchen war frisch und jugendlich genug, darauf einzugehen, und sie konnte von da ab die großen Schlingel um den Finger wickeln"[89]).

Aber nicht nur körperliche Kraft verlangt der Jugendliche vom Erwachsenen. Die körperliche Kraft muß in den vital-sinnfälligen Qualitäten der seelischen Schicht ihre Spiegelung finden. Der überschäumende Kraftdrang auf Seiten des Jugendlichen verlangt instinktiv nach seiner Bindung durch eine „feste" Führung. Die Autorität festigt sich durch unbedingte Konsequenz, durch unbeugsame Unterwerfung des

87) Martin Keilhacker: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Herder, Freiburg. 1932, S. 120.
88) Keilhacker S. 110.
89) Hans Schlemmer: Die Seele des jungen Menschen im Entwicklungsalter. S. 61.

entgegenstrebenden Willens und durch unbeirrbare Gerechtigkeit. Die feste Führung muß einen spezifischen Einschlag von dem Wohlwollen des Erwachsenen des Jugendlichen gegenüber erhalten. Ein Sextaner (11; 6) äußerte: Der Lehrer „soll recht streng sein, aber auch gut“[90]). Und der Schüler hat ein sehr feines Gefühl dafür, ob mit dem strengen Willen des Erwachsenen ein gütiges Herz gepaart ist.

Martin Keilhacker[91]) ließ in einer umfangreichen Erhebung das Thema bearbeiten: „Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?“ Es ist bezeichnend, daß in dieser Altersstufe vor allem der Lehrer gewünscht wird, der „Disziplin“ zu halten vermag, vor dem man deshalb „Respekt“ haben kann[92]). Dem *respektierten Erwachsenen* wird sogar die Berechtigung zur Strafe unbedingt zuerkannt[93]). „Es folgt nämlich aus der naturhaften heldischen Lebenseinstellung des Knaben, daß er gar nicht weich und übergütig behandelt sein will, daß ihm das leicht als Schwäche, Weichlichkeit, ja Läppischkeit erscheint. Das gilt auch vom Vermeiden jeder körperlichen Züchtigung, die eine überliberale Pädagogik streng verworfen hat“[94]). Ein Beispiel dafür bietet uns der Scupinsche Junge (9; 10), der als Sextaner seine eigene Klasse gegen die Parallelklasse herausstreicht. Bei einer Visitation des Direktors hat sie bessere Leistungen gezeigt. Die Eltern fragen, wie das Versagen der anderen Klasse zu erklären sei. Der Junge antwortet: „Das liegt natürlich am Lehrer, der versteht ja nischt! Wenn da mal einer ne ganz einfache Form nicht weiß, dann droht er bloß mit dem Finger und macht ein ganz trauriges Gesicht und nimmt einfach 'n andern dran, — aber bei uns, da regnet's Backpfeifen; beton ich nur mal falsch, schon hab ich 'ne Backpfeife!“[95]) Die entschiedene Haltung des eigenen Lehrers findet beim Jungen mehr Anerkennung als das unentschiedene Drohen des fremden Lehrers. Die Backpfeife ist nur die ausdrückliche Manifestation solcher Entschiedenheit.

Die Fähigkeit zur Werterfassung des Machtträgers ist bis in die Sphäre vital-sinnfälliger Qualitäten vorgedrungen. Dem Lehrer, dem die vital-sinnfälligen Qualitäten eigen sind, wendet sich der Unterordungsdrang zu. Dieser Unterordnungsdrang findet noch seine Festigung von dem in dieser Phase stark hervortretenden Gruppengeist her. Der Wille des respektierten Lehrers geht gleichsam als konstitutiver Bestandteil in den Klassengeist ein. Das Vergehen des Einzelnen gegen den Lehrer gilt damit als Vergehen gegen die Gesamtheit und wird deshalb mit aller Rücksichtslosigkeit, mit Verachtung und Ausschluß aus der Gemeinschaft geahndet.

---

90) Keilhacker S. 44.
91) Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Freiburg 1932.
92) Vgl. S. 56.
93) Vgl. S. 51.
94) Müller-Freienfels, S. 183.
95) Gertrud Scupin: Lebensbild eines deutschen Schuljungen. Dürr, Leipzig 1931, S. 77.

In der *Familienerziehung* liegt die feste und zielsichere Führung beim Vater. Vaterlose Söhne leiden deshalb unter einem empfindlichen Mangel. Bezeichnend ist das Beispiel, wo der Scupinsche Junge (12; 3) (der Vater ist tot) von sich aus nach dem festen Halt in der Mutter sucht. Beim Anfertigen seiner Schulaufgaben ist er leicht ablenkbar. Den dringenden Ermahnungen der Mutter setzt er ein „ich bin müde" entgegen (die negative Phase dürfte sich hier ankünden). Alles Einreden und Zürnen scheint erfolglos. Da entspinnt sich zwischen Mutter und Sohn jene rührende Scene: „Beim Gutenachtkuß sagte Ernst-Wolfgang weinerlich: ‚Mama, warum zwingst Du mich eigentlich nicht hintereinander zu arbeiten? Du mußt zu mir sagen: In einer halben Stunde hat die Mathematikaufgabe fertig zu sein! und: In 20 Minuten müssen die Vokabeln sitzen! Dann wird's auch gehen! Du mußt nicht erlauben, daß ich dazwischen was anderes vornehme!' Die Mutter (fassungslos): ‚Aber wenn du doch immer gleich müde bist —!' ‚Schadt nischt! Du kannst mich ruhig zwingen, es wird schon gehen! ich möchte doch selbst, daß ich zum Abendbrot fertig bin und dann tun kann, was ich will und lesen, bis ich ins Bett gehe!'"

Das Problem der „Vaterlosigkeit" wurde auch in anderm Zusammenhang brennend. Die Auflösung der Gesellschaftsordnung im Zeitalter des Individualismus war teilweise bis in die Familie vorgedrungen. Eine Pädagogik „vom Kinde aus" entwickelte die Tendenz, mit jedem Einfluß auf das Kind möglichst weit zurückzuhalten. So wurde der Zustand der „Vaterlosigkeit" durch einen Irrweg der Erziehung heraufbeschweren. Die Vaterlosigkeit aber hinterläßt eine empfindliche Lücke. So ist es zu begreifen, wenn der Sohn „eines vielgelesenen Dichters kürzlich von einem Auslandsaufenthalt her dem Vater, der unter den zurückliegenden Verwirrungen mißverstandener Reformpädagogik von früh an sich daran gewöhnt hatte, seinen Kindern weniger Vater als vielmehr ‚Kamerad' zu sein, also vom Sohne nicht mit dem Vaternamen, sondern mit dem Vornamen sich anreden ließ und so auch seine Briefe an den Sohn in der Ferne nicht als ‚dein Vater', sondern mit ‚dein Fritz' unterzeichnete, nach Hause schrieb: ‚ich will keinen Fritz, ich will einen Vater haben . . .!'"[96]).

Aus diesem Zusammenhang ist es verständlich, wenn die tägliche Beobachtung lehrt, daß vollwaise Jungen im Leben tauglicher sind als vaterwaise. Die vaterwaisen werden von der Mutter vor jedem Zwang, selbst wenn sich dahinter zielsichere Führung verbergen sollte, ängstlich behütet; sie werden zu weichen, unsicheren und schwankenden Menschen. Die vollwaisen Jungen stellt eine außerfamiliäre Erziehung und dann das Leben selbst in feste Bindungen hinein; sie werden eher zu harten und zielbewußten Naturen.

---

96) Karl Rauch: Schluß mit „junger Generation"! Leipzig 1933, S. 19.

In dieser Phase, da kameradschaftliche Bindungen eine so große Bedeutung erlangen, wendet sich auch der Unterordnungsdrang recht stark dem gleichalterigen Führer zu. Als Führer wird in dieser Altersstufe nur der aktive Draufgänger, der „*Held*" anerkannt, der sich durch körperliche Kraft, Mut, Entschlossenheit und Zähigkeit auszeichnet. Die Kampfspielgruppen sind der geeignete Boden, auf dem der Held sich erproben kann. Neben die Forderung der vital-sinnfälligen Qualitäten tritt die Forderung der Kameradschaftlichkeit. Ein so gearteter Führer erwirbt sich bei seiner Gefolgschaft unbedingtes Ansehen. Das kommt in den schriftlichen Angaben von Jungen über ihren Führer zum Ausdruck[97]). Das Gefühl des Respekts vor dem überlegenen Führer weckt in dem Geführten die Bereitwilligkeit zur Unterordnung. Diese Bereitwilligkeit vermag sich zur Begeisterung zu steigern, wie folgende Worte eines Schülers bezeugen: „W., die große Kanone unserer Klasse, er lebe hoch, hoch, hoch"[98]). In kritischen Augenblikken äußert sich die Bindung der Gefolgschaft an den Führer als Gefolgschaftsverpflichtung. Ein Junge aus dem 6. Schuljahr berichtet über den Zusammenstoß des Führers seiner Klasse mit einem Gymnasiasten. „Weil dieser uns zu frech wurde, ging M. auf ihn zu. Er bekam ein paar ins Gesicht. Das ließen wir uns nicht gefallen. Wir stürzten uns alle auf den Gymnasiasten. Dieser wurde in den Dreck geworfen"[99]). Es sei hier angemerkt, daß Gefolgschaftsverpflichtung mit Führerverpflichtung einhergeht. Niemals wird der Führer seine Gefolgschaft verraten.

Die Bereitwilligkeit zur Unterordnung wurde von erkannter Werthaftigkeit des Führers ausgelöst. Aber dem gesellt sich noch ein Moment aus den besonderen Erfordernissen des *Kollektivs* hinzu. In der Vorphase wurden die Gruppenbildungen durch eine starre Bindung an die Ordnung, z. B. die Spielregel, zusammengehalten. Diese Regelhaftigkeit ist aber nun aufgelöst durch den selbständigen Gestaltungswillen. Der Zusammenhalt der einzelnen Gruppenglieder verlangt an Stelle der abgelösten äußeren nach *inneren* Bindungsmomenten, und diese liegen in der Machtqualität des Führers. Der Junge der Vorphase sagt: „Wenn der Führer etwas sagt, müssen wir es machen. *Weil* er der Führer ist." Jetzt aber heißt es: „ . . . *damit* wir uns immer nach ihm richten und alle ein bestimm tes Ziel haben"[100]).

In der Vorphase liegt der Akzent auf der nicht in Frage stehenden Geltung einer Ordnung, die auch eine selbstverständliche Machtgeltung des Führers garantiert. Jetzt aber liegt der Akzent auf den eigenwilligen Gruppenkräften, die im Führer nach ihrer einheitlichen Ausrichtung verlangen. Der Führer muß den Bestand der Gruppe sichern

97) Vgl. die Arbeiten von Leib, Buttgereit, Mey und Broich.
98) Leib, S. 263.
99) Mey, S. 37.
100) Mey, S. 45.

können, nötigenfalls mit Gewalt. Buttgereit schreibt über den Klassenführer A. „Das rücksichtslose Vorgehen (Schläge) von A. gegen die Jungen billigte die Klasse durchaus. Beifallsbezeugungen bekundeten dies. Auch die direkt davon Betroffenen fanden das Verhalten von A. selbstverständlich. Seinen Anordnungen hat sich eben jeder zu fügen“[101]).

5. Der gefürchtete Erwachsene — der Gleichalterige als der Oppositionelle.

Die negative Phase ist gekennzeichnet durch eine allgemeine, insbesondere aber soziale Passivität. Wenn aber soziale Bindungen überhaupt schon zurücktreten, dann wird erst recht jedes Machtverhältnis abgelehnt, da es als stärkste *Bedrohung* in dem Streben nach „Einsamkeit“ zur Findung des eigenen Ich empfunden wird. In ein positives Verhältnis zum Erwachsenen vermag der Jugendliche noch nicht einzutreten; da er aber auch nicht genügend Eigenmacht hat, um sich von ihm lösen zu können, beruht seine Bindung an ihn auf dem Gefühl der *Furcht*. Immerhin versucht er nach Kräften, sich der Machtwirkung zu erwehren. Wir stoßen hier auf eine ausgesprochen defensive Machtphase, die in anderem Zusammenhang darzustellen ist.

Hier ist eine Folgeerscheinung bedeutsam, die sich aus der Oppositionsstellung gegen die Erwachsenenautorität ergibt. Den aktivsten Vorstoß gegen die Erwachsenenmacht vollziehen die schlechten Elemente, die *Oppositionellen*. Ihnen leistet man Gefolgschaft, wenn allzu lastender Druck eine affektgeladene Stimmung erzeugte. Führer wie die ihm folgenden Gruppenglieder sind in keiner Weise durch ihr persönliches Sein aneinander gebunden. Gertrud Herrmann schreibt: „Es kam gar nicht darauf an, wer in der Gruppe war, wenn man nur die Gewißheit einer umhüllenden Gemeinschaft hatte. Oder man floh aus der eigenen Unsicherheit vor das Auditorium einer solchen Gruppe, um sich und den anderen eine Sicherheit vorzutäuschen, die man nicht besaß. Oder um die eigene negative Stimmung durch die allgemeine Oppositionshaltung der Gruppe gleichsam zu objektivieren und sich davon zu befreien“[102]). Die Einordnung in die Gruppe und die Unterordnung unter den Führer ist nur das Mittel zum Zweck stärkerer Machtabwehr. Sobald der Führer der Opposition seine Macht als Selbstzweck setzen wollte, müßte er der Ablehnung verfallen. Paul Honigsheim[103]) hat in seiner Studie über „Die Pubertät“ diesen Zug des „Ressentiments“ gegen Elternhaus und Schule als charakteristisches Moment für den Pubertätsführer schlechthin bezeichnet. „Derjenige,

101) Buttgereit S. 383.
102) Herrmann S. 48.
103) Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie. 3. Jahrg. 1923/24, S. 268.

der am stärksten dem Ressentiment Ausdruck zu verleihen fähig ist und der auch Wege weist, die Ursachen des Zustandes zu beseitigen, das ist der Mann.“ Dieser Führer entspricht vorwiegend dem Führerverlangen der negativen Phase. Für die Pubertät selbst gelten andere Gesetzlichkeiten.

6. Der geachtete und verehrte Erwachsene — der Gleichalterige als Persönlichkeit.

Beim ersten Schritt zur Ichentdeckung lehnte der Jugendliche jede soziale Bindung und damit auch jedes Machtverhältnis ab. Sobald jedoch der weitere Schritt von der Ichentdeckung zur Ichgestaltung erfolgt, erweist sich dem Jugendlichen seine eigene *Ohnmacht*. Und nun strebt er aus seiner Einsamkeit wieder heraus zu dem helfenden Menschen. Lucia Vecerka ließ von Mädchen die Frage beantworten: Bin ich lieber allein oder in Gesellschaft? und[104]) warum? Die typische Antwort der Frühpubertät lautete: „Ich bin lieber allein, ich weiß nicht warum.“ Das reifende Mädchen aber schreibt: „Ich bin am liebsten in Gesellschaft einer oder zweier Personen, die mir lieb sind.“ Diese Wendung im sozialen Erleben faßt Charlotte Bühler in die Worte: „Intendiert ist jetzt ein spezielles Individuum auf Grund spezifischer Gerichtetheit des inneren Bedarfs“[105]).

Aus dem Entwicklungszusammenhang mit der Vorphase, in der ein phantasiemäßiges Erleben so stark dominierte (vgl. symbolischer Machttyp), ist es begreiflich, daß die nun einsetzenden realen sozialen Bindungen auch zunächst phantasiemäßig noch stark überlagert sind. Hinzu kommt eine gesteigerte *Emotionalität*, die sich nach der „Gefühlssperrung und Aktivitätshemmung der negativen Phase“[106]) nun doppelt stark enlädt. Das zeigt sich im „Schwarm“ der Mädchen und im „Ideal“ der Jungen. Der völligen Ablehnung jeder Machtwirkung in der Vorphase folgt nun eine vermehrte aktive Aufnahmebereitschaft. So charakterisiert Charlotte Bühler den Jugendlichen: „Er braucht Ehrfurcht, er sehnt sich danach, einen Gegenstand für seine anbetende Ehrfurcht zu finden, er will danken, will abhängig sein, will verehren und gehorchen dürfen“[107]).

Die phantasiemäßige Durchsetzung des sozialen Bezugs macht die innere Beziehungslosigkeit des Jugendlichen zum Schwarm und Ideal im realen Bereich verständlich. Das „ideale“ Objekt wird wechselnd

---

104) Lucia Vecerka: Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Quellen und Studien zur Jugendkunde, Heft 4. Fischer, Jena 1926 S. 112 ff.
105) Charlotte Bühler, Kindheit und Jugend 1928 S. 294.
106) Charlotte Bühler: Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit. Zeitschr. f. Psych. und Phys. d. Sinnesorgane. 100. Bd. 1926.
107) Charlotte Bühler: Das Seelenleben des Jugendlichen. Fischer, Jena 1927. 4. Aufl. S. 165.

bald in dieses, bald in jenes „reale“ Objekt hineinprojiziert. Die Schwärmerei wird „gar nicht um der Person willen, die ein zufälliges Objekt ist, sondern um der Betätigung der Funktion willen“[108]) gesucht. Es ist ein ahnendes Vortasten nach dem geistigen Führer. „Am Schwarm sucht der Jugendliche sich aufzurichten, heranzubilden, ein Vorbild zu nehmen“[109]).

Die innere Beziehungslosigkeit, das Hineinprojizieren des idealen Objekts in das reale Objekt machen Alter und Geschlecht des Schwarms und Ideals ziemlich bedeutungslos. Die Meinung Walter Hoffmanns, daß die Schwärmerei „häufig geschlechtlich betont“[110]) sei, ist deshalb weithin einzuschränken. Mgd. v. Tiling hat in „Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend“[111]) oberflächliche Spielformen des Schwärmens im Auge, wenn sie schreibt: „Eine übertriebene Hingabe an die ältere Freundin, in die Sinnlichkeit sich mischt, nennen wir Schwärmerei. Sie ist, je mehr das Mädchen heranwächst, desto ungesunder, weil sie die Persönlichkeitsentwicklung hemmt.“ Die Schwärmerei ist hier „übertrieben“ und mit „Sinnlichkeit“ vermischt. So man aber diese Entartungsweisen streicht, ist das Schwärmen nicht „ungesund“, sondern bedeutet einen stärksten idealen Auftrieb in der Persönlichkeitsentwicklung. Der Schwarm wie das Ideal gehören zu der „allgemeinen Arbeit am eigenen Ich, die bei edleren Naturen in diesem Alter einsetzt. Man fühlt die Schwächen und Hemmungen, die man hat und möchte sie loswerden“[112]). Schwarm und Ideal sind die vorbildhaften Richtpunkte, nach denen der Jugendliche diese Arbeit antritt und seine Selbstgestaltung beginnt.

Die Entwicklung führt den Jugendlichen immer näher dem realen Boden zu. Seinem Blick erschließen sich die wirklichen Gegebenheiten, und so sucht er die *reife Persönlichkeit*, die ihm Wegweiser und Halt werden soll.

Die *Eltern* werden als Vorbildgestalt gewöhnlich abgelehnt. Zum mindesten gilt das für das Verhältnis zwischen Vater und Sohn. Die Mutter steht ihren Kindern rein biologisch näher. Im Erziehungsprozeß ist sie kontinuierlich mit den Kindern verbunden. Der Vater dagegen begleitet die Entwicklung wegen seiner beruflichen Inanspruchnahme mehr stückhaft und aus größerer psychischer „Ferne“. Es ist ihm deshalb weit schwieriger, den Jugendlichen in seiner besonderen Entwicklungsform zu verstehen und ihm zu helfen. Aber nicht nur von der Seite des Verstehens aus wird die Ablehnung des Elternideals verständlich, sondern auch aus dem Mangel an Vorbildwirkung. In dieser Hinsicht stehen sich der Jugendliche und die Eltern zu „nahe“.

108) Charlotte Bühler: Die Schwärmerei usw. S. 13.
109) S. 16.
110) Die Reifezeit. Quelle und Meyer. Leipzig, 1930. 3. Aufl. S 57.
111) Beyer und Söhne, Langensalza 1922 II. und III. Aufl. S. 18.
112) Müller-Freienfels, S. 234.

Der Jugendliche hat zu viele wirkliche oder vermeintliche Mängel an seinen Eltern entdeckt, als daß sie seinen hochgespannten Anforderungen an eine Persönlichkeit noch entsprechen könnten. Und umgekehrt fühlt sich der Jugendliche selbst durch seine „kindliche" Vergangenheit und seine den Eltern genau bekannten Schwächen zu sehr belastet, um mit ganzem Schwung einen „Neuanfang" beginnen zu können.

Nach den Eltern käme vor allem der *Lehrer* als Vorbildgestalt in Frage. Hier hat die empirische Untersuchung von Martin Keilhacker über den idealen Lehrer Klarheit geschaffen. In der Vorpubertät stand die Forderung nach besonderer körperlicher Leistungsfähigkeit und den ihr naheliegenden seelischen Qualitäten im Vordergrund. Nun aber liegt der Akzent eindeutig auf dem persönlichen Verhältnis, das man sich zum Lehrer wünscht. Bei den 10—13jährigen Schülern wünschen nur 39%, bei den 13—16jährigen Schülern aber 79% ein persönliches Verhältnis zum Lehrer[113]). Das persönliche Verhältnis ist aber hier von zwei Grundbedingungen abhängig: Der Lehrer muß eine *Persönlichkeit* sein, und er muß den Jugendlichen *verstehen*.

Die Jugendlichen äußern sich folgendermaßen: „Die Lehrerin sowie der Lehrer sind Erzieher. Sie müssen also für uns ein Vorbild sein." (Mittelschülerin 17, 3) „Ein Lehrer, der Berater der Jugend, muß selbst einen guten Lebenswandel haben" (Berufsschülerin 16; 3), muß „durch gutes Beispiel zu erziehen suchen." (Schüler 16; 6)[114]). Martin Keilhacker äußert sich dazu: „Dabei handelt es sich nicht nur um Ausnahmeforderungen einzelner, besonders überspannter oder besonders empfindsamer Jugendlicher. Nach dem Gesamtbild der Aufsätze ist dies die durchgehende Auffassung, wenn sie auch nicht bei allen Jugendlichen gleich stark in Erscheinung tritt"[115]).

Eine Wandlung vollzieht sich hier in der Auffassung der Gerechtigkeit[116]). Das Kind wünscht vom Lehrer „absolute Gerechtigkeit" nach dem Grundsatz omnibus idem. In der Vorpubertät liegt der erste Ansatz zu einer *unterscheidenden* Gerechtigkeit. Das Ehrgefühl verbietet dem Jungen schon, sich an einem weit Schwächeren zu vergreifen. Nunmehr hat die Differenzierung auch auf das seelische Gebiet übergegriffen. Der Jugendliche erwartet damit vom Lehrer individuelle Behandlung nach dem Grundsatz suum cuique. Einer so vollendeten Lehrerpersönlichkeit bringt der Jugendliche seine *Achtung* entgegen. Disziplin ist dabei „eine selbstverständliche Funktion von Achtung und Autorität"[117]).

113) Keilhacker S. 144.
114) Keilhacker S. 104.
115) Keilhacker S. 105.
116) Vgl. Martin Keilhacker: Die Entwicklung des Begriffes „gerecht" bei Kindern und Jugendlichen.
117) Keilhacker: Der ideale Lehrer S. 57.

Neben die Forderung nach einer überlegenen Persönlichkeit stellt sich die Forderung nach *Verstehen*. Erst so eröffnet sich ja dem Jugendlichen der Weg, seine seelische Einsamkeit und Not zu überwinden. Der Lehrer soll „raten", „trösten", „helfen", „mit Rat und Tat beistehen", „auf Gefahren aufmerksam machen", „den richtigen Weg weisen", „man soll ihn in allen Dingen fragen", „ihm sein Herz ausschütten", „alles erzählen können, was einen bedrückt"[118]). In solchem Verhältnis ist der Lehrer für den Jugendlichen der Führer aus der Not, der Führer zum besseren Selbst. „Die beiden Begriffe ‚Führer' und ‚Persönlichkeit' bilden gewissermaßen die Höhepunkte in der Entwicklung des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler"[119]). Der geachtete Lehrer wird zum verehrten Lehrer und allgemein, der geachtete Erwachsene wird zum verehrten Erwachsenen; das ist die höchste Steigerung der Macht der inneren Autorität, der sich der Jugendliche mit tiefer Begeisterung willig hingibt.

Die beiden Grundbedingungen für die Anerkennung eines Machtverhältnisses zum Erwachsenen hin, nämlich überragende Persönlichkeitswirkung und tiefes Verstehen, werden auch vom *gleichaltrigen Führer* gefordert. Aber die Bedingung des Verstehens ist hier viel ursprünglicher erfüllt. Denn der gleichalterige Führer steht selbst noch in der Entwicklung; aus eigenem Erleben heraus ist die Voraussetzung für das Verständnis der fremden Seele unmittelbar gegeben. So spitzt sich die Frage nach dem gleichalterigen Führer ganz auf die Bedingung des Persönlichkeitswertes zu. Und die Mängel, die sich beim Erwachsenen von der Seite des Verstehens aus ergeben, verlagern sich hier auf die Seite des Persönlichkeitswertes. Der jugendliche Führer, selbst noch in der Entwicklung, genügt nicht immer den gesteigerten Ansprüchen seiner Gefolgschaft.

Wie beim Erwachsenen verschieben sich die Forderungen von den vital-sinnfälligen Qualitäten zu den seelisch-geistigen Werten. In der Vorpubertät entfaltete der aktive Draufgänger seine heldischen Tugenden vorwiegend im Kampfspiel. Das Spiel tritt nunmehr deutlich zurück. Die Angaben über Führertätigkeit beim Spiel umfassen in der Sexta 86%, in der Obertertia nur noch 22% und fallen in der Unter-Sekunda auf 5% der Gesamtangaben[120]). Nur in diesem Sinne ist es richtig, daß „die Autoritätsstellung des Führers mit steigendem Alter abnimmt"[121]). Die Autorität begründet sich eben auf andere Art. Der Führer muß die Fähigkeit besitzen, „Werte quasi zu inkarnieren und sie in seiner Person erleben zu lassen"[122]). Die Autorität nimmt dann

118) Keilhacker: Der ideale Lehrer S. 141.
119) Keilhacker: Der ideale Lehrer S. 137.
120) Buttgereit S. 389.
121) Buttgereit S. 394.
122) Herrmann S. 125.

nicht ab, sie formt sich um und wird doppelt stark, da ihre Wertigkeit tiefer und umfassender sich gestaltet.

Das Führungsbedürfnis der Vorpubertät entsprang primär dem Gruppenverlangen. Die Gruppe suchte in dem Führer ihren Halt und ihre Geschlossenheit. In der Pubertät dagegen entspringt es primär einem persönlichen Verlangen. Der Jugendliche sucht einen Führer „für sich." Er findet in dem „Einzelführer", dem „Seelenführer" zunächst vollkommen Genüge[123]). Die Beziehungen zu den übrigen Gruppenmitgliedern spielen demgegenüber nur eine sekundäre Rolle. Noch viel weniger aber sind es rein geistige Interessen, die den Jugendlichen in eine Gemeinschaft ziehen. Die Werte selbst erschließen sich dem Jugendlichen erst am anschaulichen Wertträger. Erst nach dieser Entwicklungsphase ist der Jugendliche fähig, einer Gemeinschaft rein um ihres Wertes willen anzugehören.

Die restlose Hingabe an den Führer, verbunden mit der eigenen Wertunsicherheit des Jugendlichen, birgt eine Gefahr in sich. Zu leicht fällt die Wahl auf eine vermeintliche „Persönlichkeit". Dann wird aus dem Führer der *Verführer*, aus dessen Banden sich der Jugendliche nur allzu schwer befreien vermag.

Die Lösung aus diesen Machtverhältnissen der Pubertätszeit hat ihre tiefen Schwierigkeiten. Die Wertigkeit des Machtträgers hat sich dem Jugendlichen in ihrer größten Weite und in ihrer größten Innerlichlichkeit erschlossen. Der Jugendliche hat mit der Hingabe seines ganzen Seins an diese Persönlichkeitsmacht geantwortet. Dabei wähnt er sich in diesem Verhältnis durchaus frei; er anerkennt ja nur den selbstgewählten Führer. Da er sich aber von dem Führer wieder lösen will oder soll, kommt ihm seine tatsächliche *Hörigkeit* erst recht zum Bewußtsein.

Wir erkannten, daß der Einfluß des Erwachsenen-Führers außer auf seiner Persönlichkeitswirkung auf einem bewußten Verstehen des Jugendlichen beruht. In dem Willen zum Verstehen bekundet sich aber ein echter *Liebesakt*[124]). Aus dieser Haltung ist es dem erwachsenen Führer im Zeitpunkt der Spannung, da sich der Jugendliche aus seiner Machtwirkung zu lösen trachtet, möglich, selbst seine Hilfe dazu zu bieten. Anders der jugendliche Führer. Das Verstehen ist ihm ursprünglich gegeben. Ob sich hinter seiner Machtwirkung eine echte Liebeshaltung verbirgt, ist keineswegs erprobt. Viel seltener bietet er seine Hilfe, um die Geführten aus seiner Machtwirkung zu befreien. So sind die Worte, die Frankenheim auf den „Führer-Herrscher" anwendet, oft für den gleichalterigen Führer zutreffend: „ihm mangelt nämlich die Liebe als Gegengewicht seiner Überlegenheit. . . Auf die

123) Vgl. Leib, S. 337.

124) Von der Möglichkeit, daß das Verstehen im Dienste pädagogischer „Taktik" oder gar ichsüchtiger Zwecke steht, sehen wir hier ab.

Dauer hält er (der junge Mensch, d. Vf.), darum diese Überlegenheit nicht aus, trotzdem er sich bewundernd an sie hingibt. Allmählich aber reift für ihn die Alternative: entweder Sklaverei — oder Haß"[125]). Das ist das tragische Schicksal, das diesem Führungsverhältnis beschieden ist und das um so schwerer überwunden wird, je enger das Verhältnis war. „So also zwingt die ideale Liebeshaltung den echten Führer, sich der realen Macht eigener Überlegenheit zu entäußern und in selbstvergessener Hingabe dem Werden persönlichen Eigenwuchses zu dienen"[126]).

7. Zusammenhang.

Überschauen wir rückblickend, wie das Kind und der Jugendliche die Macht des *Erwachsenen* passiv erleben. In der ersten Phase steht das Kind in biologisch bedingter Machtabhängigkeit zum *Erwachsenen schlechthin*, ohne daß das Kind sich dieser Abhängigkeit bewußt wird. Es handelt sich nur um ein *formales Folgen*, wenn das Kind unter dem Einfluß der Machtwirkung ein Gebot ausführt. In der zweiten Phase erschließt sich dem Kinde ahnend eine spezifische Werthaftigkeit des Erwachsenen in dessen *Güte*. Durch diese Werthaftigkeit wird der Unterordnungsdrang geweckt. Die Machtwirkung äußert sich hier als *echter Gehorsam*. In der dritten Phase tritt eine überindividuelle Machtgeltung in den Mittelpunkt. Der Erwachsene übt seine Macht als *Vorgesetzter*. Das Kind wendet sich ihm zu mit dem Bewußtsein der *Pflicht*. In der vierten Phase richtet sich der Unterordnungsdrang an den Erwachsenen mit den *vital-sinnfälligen Qualitäten*. Sie erzeugen in dem Jugendlichen die *respektvolle* Unterordnung. Die fünfte Phase führt den Jugendlichen zur Ichentdeckung. Fremde Macht gilt ihm dabei als Bedrohung. Der Jugendliche *fürchtet* den Erwachsenen. In der sechsten Phase endlich hat sich der Jugendliche eine eigene Position in der geistigen Welt errungen. Von dieser Position aus anerkennt er den überlegenen Erwachsenen als Träger adäquater *geistiger Werte* mit dem Gefühl der *Achtung und Verehrung*.

Wie erlebt das Kind passiv die Macht des *Gleichalterigen?* Die egozentrische Einstellung des Frühkindes wirkt sich dem unterlegenen Kinde gegenüber als *Despotismus* aus. Despotismus aber ruft das Gefühl der Hemmung und Lähmung hervor. In der zweiten Phase verspricht das „ältere" Kind *Förderung und Hilfe* im Spiel. Soweit diese Förderung geleistet wird, ist das Kind zur Unterordnung bereit. In der dritten Phase tritt die *Ordnungs- und Regelhaftigkeit* hervor. Der *Funktionär* steht im Dienste der Ordnung; insofern leistet das Kind seinen Machtforderungen Folge. In der vierten Phase steht das Kind

125) Frankenheim, S. 186.
126) Frankenheim, S. 187.

unter dem Eindruck *vital-sinnfälliger* Qualitäten. Dem „*Helden*“ folgt man begeistert. Die Unterordnung in der fünften Phase erklärt sich aus der *Oppositionshaltung* gegen den Erwachsenen. Wer am stärksten dieser Oppositionshaltung Ausdruck verleiht, findet Gefolgschaft. In der letzten Phase sucht der Jugendliche auch im Gleichalterigen die Macht der *Persönlichkeit*.

Exkurs über die „Psychologie des Jugendführers“.

Winkler-Hermaden[127]) unternahm den Versuch, das Führertum der Jugend typologisch zu erfassen. Drei Momente erfordern dabei ihre Berücksichtigung. „1. Die Verschiedenheit der seelischen Struktur in den einzelnen Altersstufen, weiters der Einfluß, den die Richtung der Verbände auf das Führertum nimmt und schließlich die persönliche Veranlagung des einzelnen Führers“[128]).

Die verschiedene seelische Struktur der einzelnen *Altersstufen* ist von Winkler-Hermaden trefflich gezeichnet. Ihre Darstellung sei in diesem Zusammenhang nicht weiter berührt.

Obwohl „die tiefere Wurzel des Führertums“ in dem „seelischen Anlehnungsbedürfnis des Heranwachsenden an reifere, vollkommenere Menschen“[129]) verhaftet ist, zieht Winkler-Hermaden daraus für die Führertypologie nicht die notwendigen Konsequenzen. Vielmehr gewinnt er seine Führertypen allzu einseitig aus „der *persönlichen Veranlagung*“ der einzelnen Führer und glaubt die so gewonnenen Typen dann doch den verschiedenen Altersphasen zuordnen zu können. Er unterscheidet den Herrscher-Führer, den Erzieher-Führer und den Apostel-Führer. In den Typen des Herrscher-Führers und Erzieher-Führers finden wir nun die heterogensten Momente miteinander vereinigt. Analysieren wir kurz den Typ des *Herrscher-Führers*[130]) auf seine wesentlichsten Kennzeichen.

1. Er führt „um seiner selbst willen“. Es handelt sich hier um den Sprangerschen „*Machtmenschen*“[131]).

2. „Das Wesen, nicht so sehr der Wille des Führers herrscht.“ Die Art der Führung ist also *irrational* bestimmt, sie vollzieht sich *unbewußt*.

3. „Das Interesse des ‚Herrschers‘ gilt in erster Linie der *Gemeinschaft*, erst in zweiter Linie dem *Einzelnen*.“

---

127) Viktor Winkler-Hermaden: Psychologie des Jugendführers: Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 6. Fischer, Jena. 1927.
128) S. 4.
129) S. 3.
130) Vgl. S. 33 ff.
131) Eduard Spranger: Lebensformen, Halle 1927. 6. Aufl.

Stellen wir dagegen die Momente des *Erzieher-Führers*[132]).

1. Für ihn ist charakteristisch „die Liebe zu heranreifenden jungen Menschen". Spranger würde ihn dem *sozialen* Typ zuordnen.
2. Seine Einwirkung ist *„bewußt gewollt"*. Dabei „bringt die erzieherische Einwirkung das Einleben in fremde Seelen, die Abwägung von Vorteilen und Nachteilen einzelner erzieherischer Maßnahmen eine stets wachsende *Rationalisierung* des führerischen Wirkens mit sich".
3. „Das Interesse des ‚Erziehers' ist in erster Linie dem *einzelnen* Jungen zugewendet."

Wie uns scheint, ist es verfehlt, diese heterogenen Momente unter einem Idealtypus zusammenzufassen. Mindestens ebenso verfehlt ist dann auch die Behauptung: „Das Führertum des „Herrschers" ist vor allem der Jugend im Pubertätsalter angemessen, das des „Erziehers" im Vorpubertätsalter"[133]).

Greifen wir folgendes Moment heraus: Der Erzieher-Führer wendet sich an den Einzelnen; und gerade die Vorpubertät steht unter der Dominanz kameradschaftlicher, aber nicht einzelpersönlicher Bindung. Das Entsprechende gilt mit Vorzeichenänderung für die Pubertät. Ferner: gerade die Vorpubertät führt zur Steigerung dranghaft-vitaler Kräfte. Der Erzieher-Führer aber tritt mit rationalisierten Maßnahmen an den Jungen heran. Die Diskrepanz tritt hervor.

Auch Charlotte Bühler muß diese Diskrepanz gefühlt haben. Leider gibt sie keine Kritik der Typen und ihrer Zuordnung zu den Altersphasen, sondern weist ohne irgendwelche Begründung ganz im Gegensatz zu Winkler-Hermaden den Herrscher-Führer der Vorpubertät und den Erzieher-Führer den 13—15jährigen zu[134]).

Charlotte Bühler will den Herrscher-Führer im Sinne von Winkler-Hermaden ausdeuten und schreibt: „Charakteristisch für den „Herrscher" sei, daß er unpersönlich die Gemeinschaft als ganze zu erfassen sucht und daß seine Wirkung im wesentlichen auf seiner für die Jugend faszinierenden Persönlichkeit beruht, durch die er imponiert und gefällt." Stellen wir dagegen noch die Auffassung, die Buttgereit (allerdings ganz unberechtigt) vom Herrscher-Führer hat. Er sieht in ihm einen Menschen, der ..den Willen der Geführten unterdrückt", der ..seinen eigenen Willen der Gruppe aufprägt, oft in rücksichtsloser Form"[135]).

So ergibt sich, daß der Führertyp des „Herrschers" in seiner zu wenig prägnanten Form nur Verwirrung gestiftet hat. Winkler-Hermaden ordnet den „Herrscher" der Pubertät, Charlotte Bühler der Vor-

132) S. 48 ff.
133) Winkler-Hermaden. S. 103.
134) Charlotte Bühler: Kindheit und Jugend III. Aufl. 1931. S. 368 f.
135) Führergestalten in der Schulklasse S. 103.

pubertät zu, und Buttgereit faßt ihn schließlich noch als Despoten auf. Auch der „Erzieher" im Sinne von Winkler-Hermaden ist als Führertyp nicht eindeutig genug.

Wie steht es nun noch mit dem Verhältnis des *Apostel-Führers* zur Hauptphase der Pubertät? Der Apostel-Führer unterscheidet sich von den übrigen Typen durch den „Drang nach Verbreitung und Verwirklichung einer Idee"[136]). Insofern eignet diesem Führertum „ein durchaus unpersönliches, ja überpersönliches Wesen"[137]). „Führer und Jungen stehen einander in den meisten Fällen menschlich fremd gegenüber"[138]). Dagegen ist einzuwenden: Die Reifung des Jugendlichen führt ihn zwar zur Eroberung geistiger Werte. Aber diese Werte werden ihm erst faßbar durch das Medium der Persönlichkeit. „Es fehlt eben den geistigen Werten in ihrer abstrakten Form die Bildungskraft; sie werden erst wieder keimfähig in dem lebendigen Pflanzboden menschlicher Gemeinschaft"[139]). Damit aber treten Wert und Persönlichkeit in ein so enges Verhältnis, daß der Jugendliche den Wert erst durch die persönliche Beziehung ergreift. Wir können Winkler-Hermaden deshalb nicht zustimmen, daß der Jugendliche seinem Führer „menschlich fremd" gegenübersteht. Das Ergreifen einer Idee rein um der Idee willen ist mehr dem Erwachsenen vorbehalten. Für den Jugendlichen aber gelten die Worte Charlotte Bühlers: „das Ideal ist persönlich gebunden, das Ideal ist Vollkommenheit, an einer Persönlichkeit erlebt"[140]).

Wo eine Führertypologie der verschiedenen Altersstufen angestrebt wird, da ist weniger von der Veranlagung des einzelnen Führers als von der Struktur der jeweiligen Phase auszugehen. In dieser Struktur *begegnen* einander Führer und Gefolgschaft. Der Führer verleiht dieser Struktur die überlegene persönlich anschauliche Ausdruckskraft; dadurch reißt er die Gefolgschaft mit sich fort, dadurch „herrscht" er. In diesem Sinne gibt es den Herrscher-Führer in sämtlichen Altersstufen. Verschiedene persönliche Veranlagung spielt demgegenüber nur eine sekundäre Rolle.

Wie macht sich nun noch die „*Richtung der Verbände*" auf das Führertum geltend? Es seien in diesem Zusammenhange nur die bedeutsamen Wandlungen gestreift, die sich in der neuen Jugendbewegung gegenüber einer früheren[141]) vollzogen haben.

---

136) Winkler-Hermaden. S. 25.
137) S. 80.
138) S. 81.
139) Walter Hoffmann, S. 142.
140) Charlotte Bühler: Seelenleben S. 112.
141) Vgl. Elisabeth Lippert: Zur Psychologie des Führers in der alten und in der neuen deutschen Jugendbewegung. Zeitschr. f. päd. Psych. 35. Bd. 1934.

Als allgemeine Kennzeichen der Jugendführung stellen wir voraus:

1. Der Jugendliche erlebt die Idee nur in ihrer anschaulichen Gestaltwerdung. Diese Funktion des lebendigen personalen Wertträgers übt der Führer.
2. Als solches Kraftzentrum bindet der Führer die Glieder seiner Gefolgschaft zur Einheit.
3. Die Art der Idee, der sich die Gefolgschaft hingibt, tritt hinter der persönlichen Seinswirkung des Führers zurück.

Alte und neue Zeit boten der Ausformung des Führertums verschiedene Voraussetzungen. Die alte Jugendbewegung erwuchs aus einer Jugendkrise. Sie war das Symptom *gestörter Volksordnung*. Die Jugend suchte in jeglicher Gemeinschaft den organisch-totalen Zusammenhang und fand nur künstliche Gesellungsformen oder gar Auflösung. Eduard Spranger sagt hierzu: „Es gibt in dieser reifen Gesellschaft nur noch geringe Reste organischer, naturgeborener Formen. Das meiste wird durch künstlichen Zusammenschluß erreicht, der bis ins letzte überlegt und rationalisiert ist. Die Spannung also zwischen der Struktur der Verbände, die die Kultur tragen und der noch sehr einfachen, undifferenzierten Struktur der jugendlichen Seele kann nicht groß genug gedacht werden“[142]). Findet die Jugend aber für ihren Lebensdrang nicht den ihr gemäßen Raum, so schreitet sie zur *Sezession*, zur Ausgliederung aus dem Großverband der Lebensalter. Sie schafft sich ein eigenes Jugendreich. Der Führer steht in vorderster Linie. Auf ihm ruht nun eine untragbare Last. Ohne richtunggebendes Ziel ist er ganz auf sich gestellt und muß „aus sich“ ein neues jugendgemäßes Weltbild schaffen und seiner Gefolgschaft vorleben. Das führt ihn und auch seine Gefolgschaft zu einer wirklichkeitsfremden Ichgestaltung. Da man die Erwachsenenkultur leidenschaftlich ablehnt, verbleibt man recht lange in dieser „Jugendkultur“. Das führt zu einem „Ritardando“ in der Entwicklung, bis die Aufgaben des Lebens dann endlich den „realistischen Knacks“ unvermeidlich machen. Das bedeutet für den Führer den Verlust seiner Führerfähigkeit. Die Gefolgschaft betrachtet ihn als Abtrünnigen. Ist ihr durch die Gunst des Schicksals ein neuer Führer beschieden, so verwindet sie den Verlust, wenn auch schmerzlich; andernfalls zerfällt sie. „Die alte deutsche Jugendbewegung ist am Reifen, von der Jugendlichkeit aus gesehen, am ‚Altern‘ ihrer Führer zugrunde gegangen“[143]).

In der *neuen Jugendbewegung* fand die Jugend wieder ihre Eingliederung in den Volksorganismus. Der Wille der Jugend zur Wirklichkeit und zur Leistung fand seinen konkreten Ansatzpunkt im Volksganzen, und zwar in echt jugendlichem Sinne. Mit ihrem ganzen

142) Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters. Quelle und Meyer, Leipzig. 1928 X. Aufl. S. 144.

143) Elisabeth Lippert, S. 261.

ungebrochenen Gefühls- und Glaubensleben wurde die Jugend aufgerufen zum Einsatz für die Idee. Sie fand die Erfüllung ihres Jugenddaseins, denn sie wurde „zur Angriffsformation eines Volkes, das sich seine Zukunft erobert und gestaltet“[144]).

Damit fand auch das Führertum der Jugend seine grundlegende Wandlung. Unmöglich zu erfüllende Aufgaben der alten Jugendbewegung wurden ihm abgenommen, wenn auch die Schwere der Führerverantwortung belassen. Der Führer braucht die Idee nicht mehr „aus sich“ heraus zu schaffen. Reiferes Lebensalter nimmt ihm diese Aufgabe ab. „Es ist niemals die Jugend selbst, die die neuen Gedanken hervorbringt und die neuen Gesetze verkündet. Das ist das Werk reifer Männer, die aus der Jugendlichkeit des Volkes geboren werden. Aber die Jugend hört zuerst auf sie und folgt ihnen in den Kampf und in die Arbeit“[145]).

Aber seine spezifische Führeraufgabe bleibt dem Führer unvermindert erhalten: Er hat die Idee *in lebendige Anschaulichkeit* umzusetzen und so für seine jugendliche Gefolgschaft in Vorbildlichkeit wirksam zu machen. Aber auch für diese personale Ausformung der Idee ist der jugendliche Führer nicht auf sich gestellt. Sein eigenes Führertum kann sich am Führertum der reiferen Lebensalter entzünden. „Gerade der jugendliche Führer, selbst wenn er eine bedeutende Persönlichkeit verspricht, fühlt in sich die Nötigung, an einem erwachsenen Vorbild zu reifen, sich seinerseits Vorbild und Ideal unter den schon Gewordenen zu suchen“[146]). Das ist für ihn eine unbewußte Schulung für seine Führeraufgabe, sie wird ergänzt durch eine planmäßige und bewußte. „Sowie in der alten Jugendbewegung die geistige und menschliche Unfertigkeit des Jugendführers und seine daraus sich ergebende Unsicherheit gegenüber den Lebensproblemen der Jugend die Gefolgschaft auf die Dauer aufwühlte, beunruhigte, zu sachlich unfruchtbarer Redelust und zu Überheblichkeit und Anmaßung verführte, strafft die geschulte Haltung der heutigen Führer die Gruppe, sammelt sie durch Bindung an klare Zielsetzungen und eindeutige Auslegungen, unterbindet jugendlich-ungezügeltes Schweifen der Gedanken und Gefühle und verpflichtet zur Entfaltung der Person, nicht um ihrer selbst willen sondern im Dienste der Idee“[147]).

Als Hauptunterschiede zwischen alter und neuer Jugendbewegung ergeben sich folgende:

1. In der alten Jugendbewegung war der Jugendführer allein auf sich gestellt, um einer Idee ihre personale Ausgestaltung zu verleihen. Die neue Jugendbewegung schult ihn für seine Aufgabe. Das ge-

144) Albrecht Erich Günther: Geist der Jungmannschaft. Hamburg 1934 S. 19.
145) Günther, S. 5.
146) Charlotte Bühler: Seelenleben S. 161.
147) Lippert, S. 263.

schieht in bewußter und planmäßiger Erziehung, wirkungsvoller aber noch in der unbewußten Vorbildwirkung der Erwachsenen-Führer.

2. In der alten Jugendbewegung war die Gefolgschaft allein an die Person des Führers gebunden; beim Aufrücken des Führers in einen anderen Altersverband wurde die Gefolgschaft führerlos. Die neue Jugendbewegung stellt alle Führer unter *eine* verpflichtende Idee und sorgt planmäßig für Nachwuchs. Der Führer ist auswechselbar.
3. Da in der alten Jugendbewegung der Führer die Idee „aus sich" heraus gestaltete, war seine Führung unsicher und schwankend, nur zu oft eine Verführung. Der neue Jugendführer übernimmt die Idee von der reiferen Generation und vermag zu ihr klar und zielsicher zu führen.

Die Macht des neuen Jugendführers ist durchaus nicht unabhängig von seiner Wertüberlegenheit, von seiner Persönlichkeitswirkung. Aber auf dem Wege zu dieser überlegenen Persönlichkeitswirkung findet der Jugendführer fördernde Voraussetzungen, und da er in einer übergreifenden Ordnung steht, erhält seine Machtwirkung ihre verbindliche Festigkeit .

c) Das Erleben der Macht im defensiven Machtpol.

Jede Altersphase erlebt die Macht — aktiv wie passiv — in einer eigenartigen Sonderform. In den *Knotenpunkten* zwischen den einzelnen Phasen liegt nun eine bedeutsame Quelle *defensiver* Machttendenz. Das Kind, der einen Machtform noch nicht entwöhnt und in der anderen noch nicht heimisch, befindet sich in einem Zwischenstadium der Richtungslosigkeit. Die alte Machtform gilt nicht mehr, und die Eigenheit der neuen ist noch nicht gefunden. Hier brechen im Kinde defensive Machttendenzen auf und führen nicht selten vorübergehend zur Ablehnung der Macht überhaupt. Es ergeben sich so die periodisch wiederkehrenden „*Erregungsphasen*" der Jugend.

Als einer der ersten auf sie aufmerksam gemacht zu haben, ist das Verdienst Gustav Siegerts mit seiner Schrift „Die Periodizität in der Entwickelung der Kindesnatur"[148]). Siegerts Entdeckung ging aus den Beobachtungen in der Schularbeit hervor. Eines seiner hervorragenden Beobachtungsbeispiele lautet: „Blicken wir hin auf jenes neunjährige Mädchen. Es zeichnete sich bisher durch anständiges Betragen, Fleiß und Ordnungsliebe vorteilhaft aus und gab selten zu Tadel oder Rügen Anlaß. Und jetzt? Schon seit mehreren Wochen haben die bösen Geister der Trotzköpfigkeit, Unwahrhaftigkeit, Unsauberkeit und An-

148) Voigtländer Verlag, Leipzig, 1891.

maßung sich seiner bemächtigt. . . . Zu unserer Freude währt der geschilderte Zustand nicht lange mehr. Die alte Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit gewinnt zusehends an Herrschaft, und bald können wir wieder mit voller Befriedigung auf die makellose Kindergestalt herabblicken. Später jedoch zeigte die Lebensführung des Kindes, wenn auch unter veränderten Verhältnissen, ähnliche Merkwürdigkeiten"[149]). Diesen Wechsel im Entwicklungsgeschehen nennt Siegert die „Periodizität" der Entwicklung. Für die Übergangsphasen ist ihm kennzeichnend „Gärung oder Umwandlung"[150]).

Mit exakten Forschungsmethoden wandte sich Adolf Busemann den „Erregungsphasen der Jugend"[151]) zu und untersuchte ihre Bedeutung für Sprache, Spiel, Verwahrlosung usw. Nach Busemann wiederholen sich diese Erregungsphasen in einem Rhythmus von etwa 3 Jahren. „In diesen Phasen ist die Motilität gesteigert — eine Unruhe mannigfachster Äußerungsart kommt über den Menschen, auch die Emotionalität zeigt sich angeregt, alle Gefühle, besonders die der Erregung, aber auch die Mitgefühle und Selbstgefühle äußern sich oft und stark"[152]). Besonders deutlich treten diese Erscheinungen in den sog. beiden Trotzperioden hervor. Den „emotional-subjektiven Erregungsphasen" stellt Busemann die „intentional-objektiven Beruhigungsphasen" gegenüber. Den Beruhigungsphasen gilt unsere weitere Betrachtung.

In den Phasen*übergängen* ist das defensive Machtstreben Ausdruck innerer Richtungslosigkeit. Dagegen *innerhalb* der einzelnen Phasen ist es durchaus zielgerichtet und zielbestimmt; es erfolgt aus eigener Machtsicherheit oder zum mindesten zur eigenen Machtsicherung. Bei der Darstellung passiver Machtverhältnisse wurde gezeigt, in welchem Bereich Machtansprüche von Seiten des Kindes bzw. des Jugendlichen anerkannt werden. Wird trotzdem versucht, diesen Machtanspruch zu umgehen, so geschieht das nur mit schlechtem Gewissen. *Sobald aber fremder Machtanspruch außerhalb der der Alterstufe gemäßen Form auftritt, bricht im Kinde bzw. Jugendlichen eine defensive Tendenz auf*, und zwar in solchem Falle mit gutem Gewissen. Der Machtanspruch kann in seiner Form verfrüht sein, dann wird er vom Kinde *noch nicht* verstanden und abgelehnt. Oder er ist verspätet, dann wird er vom Kinde als *nicht mehr* gemäße Form empfunden und zurückgewiesen. „Daraus ergibt sich, daß der Lehrer, der die Entwicklung verkennt und z. B. auf der Oberstufe äußerliche Ordnung zu sehr in den Vordergrund stellt oder auf der Unterstufe bei dem Gefühl der persönlichen Hochachtung für den Lehrer einzusetzen versucht, in dem einen Fall als pedantisch verschrien, in dem andern im wesentlichen unverstanden bleiben wird"[153]).

149) S. 10.
150) S. 26.
151) Zeitschr. f. Kinderforschung. 33. Bd. Berlin 1927.
152) Busemann, S. 232.
153) Keilhacker, S. 57.

1. 1. Abwehr bei Störung im Trieb- und Willensablauf.

Das frühkindliche Begehren ist durch seine triebartige Natur gekennzeichnet. Auf einen bestimmten Reiz erfolgt eine bestimmte Reaktion. Am Ende des ersten Lebensjahres bildet sich aus dem rein triebmäßigen Begehren immer deutlicher der Wille selbständig heraus. Das Kind lernt Strebensziele festzuhalten. Diese determinierende Tendenz trägt anfänglich einen recht starren Charakter, sie setzt sich durch um jeden Preis. Greift nun jemand in den Triebvorgang oder den Funktionsablauf des kindlichen Wollens ein, so bedeutet das für das Kind eine Störung, der es sich heftig widersetzt. Erismann[154]) bezeichnet ein solches Verhalten allgemein als Eigensinn. „Das Primäre im Eigensinn ist also der eigene, etwas starre Wille und die Unfähigkeit seiner hinreichenden Anschmiegsamkeit an fremden Willen."

Kurt Walter Dix[155]) machte an seinem Söhnchen (0;8) folgende Beobachtung: „Bubi spielte in dem Laufgitter mit einem Ball, der ihm wegrollte. Ich reichte ihm dafür ein Kästchen, in dem ich den Ball versteckte. Zunächst schob er das Kästchen weg und kroch suchend im Laufgitter herum. Als ich es ihm wieder anbot, schlug er, ganz laut aufschreiend, darnach, drehte sich um und floh in die entgegengesetzte Ecke, um meinen ‚Belästigungen' zu entgehen. Ich redete ihm zu; er aber schrie weiter und wedelte abwehrend mit seinen Ärmchen. Das Schreien unterschied sich ganz wesentlich von einem Schreiweinen; es war ein Trotzschrei. Und als er den hingelegten Ball fand, jauchzte er auf und zeigte ihn mir: ‚da — da'." Das Kind ist ganz von seinem Spiel mit dem Ball gefangen. Die gutgemeinte Hilfe vonseiten des Vaters wird als „Belästigung" erlebt und deshalb abgewehrt. Das Kind verharrt starr in seiner Zielvorstellung und „jauchzt auf", als es den gesuchten Ball findet.

Einen Fortschritt in der kindlichen Willensentwicklung bedeutet die „Übungsperiode der streng *programmatischen Verhaltungsweise*"[156]). Charlotte Bühler schreibt: „Ich fuhr mein zweijähriges Mädel im Wagen spazieren, wir kamen zurückkehrend ans Gartentor, wo ich das Kind heraushob und anwies, bis zum Haustor allein zu gehen. Statt dieser Aufforderung zum beliebten Alleingehen zu folgen, warf das Kind sich schreiend, ganz außer sich geratend auf die Erde. Ich war sprachlos. Was war geschehen? Das Kind ist bockig, würden die meisten sagen; doch wenig wäre damit verstanden und erklärt. Nach einigem Überlegen die Ursache vermutend, machte ich am nächsten

154) Theodor Erismann: Der Trotz; in „Verstehen und Bilden" 1. Jahrg. 1926 S. 11.

155) Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. 4. Heft: Das Gemütsleben in der frühen Kindheit. Wunderlich, Leipzig 1923 S. 91 f.

156) Karl Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes. S. 124 f.

Tag folgenden Versuch: Mehrere Schritte vorm Gartentor sagte ich zu dem Kind: Wenn wir jetzt ankommen, dann steigst Du am Gartentor aus und läufst zur Haustür. Alles verlief programmäßig und zu beiderseitiger Zufriedenheit. Zufall, Laune? Nein, das Merkwürdige war, daß dieses Ereignis das Vorspiel und die Einleitung zu zahlreichen Vorfällen der nächsten Wochen wurde, die sich auf ähnliche Weise regeln ließen." Und die Deutung, die Charlotte Bühler gibt, lautet: „Die Einstellung auf das Ziel hin, welches das Kind sich vorstellte, wurde durch das Dazwischentreten der Pläne des Erwachsenen gestört. Das Kind hatte sich vorgestellt, wie es bis zur Haustür gefahren und erst dann aus dem Wagen auf die Treppe gehoben würde. Statt dessen hob man es schon vorher auf und brachte alle seine Vorstellungen, die zum ersten Mal die Zukunft zielmäßig vorwegnahmen, durcheinander. Sobald man aber rechtzeitig das Wollen des Kindes auf das dem Erwachsenen erwünschte Ziel einstellte, ehe das Kind ein eigenes Ziel ins Auge gefaßt hatte, ging alles tadellos"[157]).

Die „programmatische Verhaltungsweise" ist insofern eine Weiterbildung der frühkindlichen Willensform, als sie dem Kinde gestattet, eine *Mehrheit* von Handlungsfolgen zu überschauen und festzuhalten. Aber das starre Festhalten hat sie mit dem frühkindlichen Triebbegehren gemein und ebenso natürlich die Abwehrtendenz gegen Störungen des einmal vorgefaßten Handlungsablaufs. Nicht einmal die Tatsache, daß die störende Handlung einen sonst ausgesprochen lustbetonten Charakter trägt, vermag das Kind von seinem vorgefaßten Entschluß abzubringen. „Erst allmählich gewöhnt sich das Kind an die Möglichkeit, eigene Pläne von fremden durchkreuzt zu sehen"[158]).

Im frühkindlichen Verhalten und Erleben richtet sich die Abwehr gegen die störende *Handlung*. Ein Erleben defensiver Macht gegenüber der störenden *Person* bildet sich recht spät erst heraus. Das Kind ist in seiner eigenen Willensdetermination und ihrer Verteidigung gegen die störende Handlung zu sehr befangen. Das soziale Gegenüber verschwindet dahinter noch gänzlich. Im Scupinschen Tagebuch finden wir über Bubi (0;12) folgendes Beispiel: „Bubi erhielt heute den ersten ernstgemeinten Klaps. Seine üble Angewohnheit, beständig den Daumen im Munde zu haben, hat diesem das aufgeschwemmte Aussehen eines Waschfrauenfingers verschafft. 20—30 Male hintereinander mußte heute der Finger aus seinem Munde gezogen werden, dann wurde der Knabe wütend und schlug nach der Mutter; diese schlug ihn nun derb auf die Hand. Er schien das wohl als Neckerei aufzufassen, lachte gezwungen und sah die Mutter fragend an; da sie aber ein finsteres Gesicht machte, wurde er ängstlich und ärgerlich; unter eigensinnigem Kreischen begann er wieder am Finger zu saugen. Dies

157) Charlotte Bühler: Seelenleben S. 103.
158) Charlotte Bühler: Seelenleben S. 103.

trug ihm einen erneuten derben Klaps auf die Finger ein; nun warf sich das Kind steif hintenüber und begann kläglich zu schreien, zum Troste steckte es sich sofort wieder den Finger in den Mund; diesmal aber lag in seinem Blick eine solche Verständnislosigkeit für Mutters Tun, eine so rührende angstvolle Frage, daß die Mutter zu der Einsicht kam, es wäre kein absichtlicher Ungehorsam, sondern nur naiver Unverstand, geleitet von dem unwiderstehlichen Bedürfnis zu saugen“[159]).

Die Mutter tritt einem „unwiderstehlichen Bedürfnis“ entgegen. Das Kind wehrt die störenden Handlungen ab. Dem beharrlichen Entgegenwirken der Mutter steht das Kind mit „Verständnislosigkeit“ gegenüber; denn als gesamtpersönliche Forderung der Mutter werden die Eingriffe nicht nicht erfaßt.

Eine solche Wiederholung von *verbotenen* Handlungen erklärt Kurt Walter Dix aus der „zirkulären Reaktion“ des Kindes. Dabei sichert die Perseverationstendenz eine mechanische Wiederholung und Einübung von Bewegungen. Sie gilt aber auch für den Vorstellungsablauf. Eine Zielvorstellung hält das Kind gefangen und läßt es nicht wieder los. Wenn auch das Verbot in der *Erinnerung* festgehalten wird, erweist es sich nicht sogleich als solches wirksam. Eine Aufzeichnung bei Kurt Walter Dix über den Sohn (1;0—1;4) lautet: „Ehe er die Handlung wiederholte, schaute er mit einem eigenartigen, schelmischen Lächeln nach uns und schien auf die Drohung zu warten. Bei der geringsten Bewegung unsererseits machte er kehrt und lief lachend davon, die Erde oder jenen betreffenden Gegenstand wegwerfend. Als ich ihm einmal einen Klaps gab, schrie er ganz entsetzt ‚o-o-o‘ und war ‚tief unglücklich‘“[160]). Die Erklärung, die der Vater für ein solches Verhalten findet, dürfte durchaus zutreffen: „Es war ein Spielen mit dem Schreck, der sich durch die gespannte Erwartung des Drohens vorbereitete, denn jubelnd lief das Kind davon und lächelnd erwartete es das Verbot.“ Die Bedeutung des Gebotes in dem vom Erwachsenen geforderten Sinne geht dem Kinde erst in der folgenden Phase auf.

2. Abwehr bei Lieblosigkeit.

In seine rein egozentrische Haltung vermag das Kind allmählich Gegenmotive von außen aufzunehmen. Dem reinen Wollen lernt es ein Sollen überordnen. „Es bildet sich im Ich eine ‚Gegenwelt‘ aus“[161]). Zugleich eröffnet sich dem Kinde ein ahnender Durchblick auf das persönliche Sein und den persönlichen Wert des Erwachsenen. Damit tritt die Liebesbeziehung des Kindes zum Erwachsenen in den Vordergrund. Affektgeladene Trotzäußerungen sind aus dem Mangel an Selbstbeherr-

159) Bubis erste Kindheit, S. 48 f.
160) Dix S. 92.
161) Müller-Freienfels, S. 105.

schung verständlich. Aber typisch ist das Verhalten des Scupinschen Kindes im 26. Monat: „Aus Wut schlug der Knabe die Mutter auf die Hand, erschrak aber sofort und küßte sie rasch, um die Unart wieder gut zu machen“[162]). Das Kind fühlt sogleich das Heraustreten aus der Liebesbeziehung und kehrt alsbald wieder in sie zurück. So ist es verständlich, wenn die Scupinschen Eltern von ihrem Sohn (4;7) schreiben: „Über Unarten des Knaben haben wir eigentlich nicht zu klagen, meist sind es nur kleine, aus Übermut diktierte Streiche, die ab und zu zu kleinen Differenzen zwischen uns und ihm führen; dann ist er aber auch ungemein feinfühlig unserem Tadel gegenüber, und schon die Beschuldigung: Du bist unartig, vermag ihn zu Tränen zu erregen; er ist dann ordentlich gierig nach einer Zärtlichkeit, stürzt sich in Mutters Arme und sagt in flehentlichem Tone: ‚Ich bin Mamas Kindl'!“[163]) Gerade diese Phase weist gegenüber allen anderen wegen dieser *engen Liebesbeziehung* zwischen Kind und Erwachsenem ein Minimum an defensiver Machttendenz auf und ist allen Erziehungseinflüssen am meisten geöffnet.

Wie aber, wenn der Erwachsene selbst dauernd außerhalb des Liebesbezugs stehen sollte? Da wird das Kind naturnotwendig in eine defensive Einstellung abgedrängt. Hier „richtet sich der Trotz gegen die allem erzieherischen Einzelgeschehen vorangehende Gesamthaltung des Erziehers: Er richtet sich gegen die mangelnde Liebe“[164]). Eine solche defensive Tendenz hat gerade in dieser Phase eine Fehlartung des Kindes zur Folge. Das schließt gelegentliche Konflikte zwischen Kindes- und Erwachsenenwelt natürlich nicht aus. Kurt Walter Dix erzählt dazu folgendes Beispiel: „Walter-Heinz hatte einen Schubkarren erhalten und spielte damit stolz in seinem Sandhaufen, lud ein, fuhr Sand fort und lud aus. Allerdings schob er den Karren nicht, sondern zog ihn. Eine Tante, die ihm zusah, verbesserte ihm dieses Handhaben des Karrens; alles in bester Absicht. Wohl schaute ihr Bubi ernsthaft zu, als sie ihm das Schieben zeigte, nickte auch und — zog doch seinen Karren wieder.“ Die Tante faßt das als Unart des Knaben auf und entzieht dem weinenden Kind den Karren. Der Vater schreibt weiter: „Ich mußte zunächst, allerdings mit gemischten Gefühlen, das Ansehen der Tante wahren, und Bubi schob auf meine bestimmte Aufforderung hin seinen Karren ‚vorschriftsmäßig'. Er hatte auch sofort das Gefühl, die Tante versöhnen zu müssen, weshalb er strahlend einige Male an ihr vorüberfuhr; aber ohne Erfolg, da sie von ‚solchem Jungen' nichts mehr wissen wollte. Ich sah voraus, daß er sehr bald wieder in der alten Weise fahren würde, da er es in solcher Art an seinem ‚Freund', dem Stadtgärtner beobachtet hatte“[165]). Der Junge hat kei-

162) Bubis erste Kindheit, S. 106.
163) Ernst und Gertrud Scupin: Bubi im 4.—6. Lebensjahre, Leipzig 1910.
164) Frankenheim S. 55.
165) Dix S. 98.

neswegs das Bestreben, aus dem Liebesbezug zur Tante herauszutreten. Als sie ihm das Schieben vormacht, schaut ihr Bubi „ernsthaft“ zu und „nickt auch“. Aber beim Spiel selbst taucht er wieder in seiner Eigenwelt unter. Da kann von Ungehorsam nicht die Rede sein. Rührend ist dann sogleich die Scene, wo der Junge strahlend vor der Tante vorüberfährt, um sie wieder zu versöhnen. Das ist echt kindlich und ganz dieser Stufe gemäß.

3. Abwehr bei Regellosigkeit.

Die sachliche Objektgerichtetheit im Grundschulalter trat uns wiederholt entgegen. Alles wird dem *Regelzwang* unterworfen, auch der Erzieher. Tritt er aus dieser Ordnung heraus, so ist dem Kinde sein Machtanspruch nicht mehr verbindlich. Schulaufgaben gehören in den Ordnungskreis hinein. Ihr Forderungscharakter steht außer Zweifel (mag das Kind sich ihnen entziehen, so nur mit schlechtem Gewissen). Will aber die Scupinsche Mutter[166]) von ihrem 9½ Jahre alten Sohn eine Vokabel abhören, die noch nicht aufgegeben ist, „so protestiert er lebhaft, wenn sie auch noch so leicht einzuprägen ist: ‚die —? nee, die lern ich nicht, die hab ich nicht auf!‘“ Derselbe Junge (8; 7) lädt auf den Nachmittag seinen Freund Gerhard ein, damit er sich die neuen Spielsachen ansehe. Die Eltern hatten einen gemeinsamen Nachmittagsspaziergang geplant. Der Junge aber läßt sich nicht beirren: „ ‚Ach, wir waren ja erst gestern spazieren, und jetzt hab ich den Gerhard bestellt!‘ ‚Bestellt‘, das ist — nach Bubis Auffassung etwas nicht mehr rückgängig zu machendes“[167]).

Ein deutlicher Unterschied zur vorigen Phase zeigt sich darin, daß der defensiven Machttendenz nun eine deutliche Motivation zugrunde gelegt wird. *Weil* der Lehrer ungerecht ist, *weil* man selber diese bestimmte Ordnung einzuhalten sich verpflichtet fühlt, deshalb wehrt man den fremden Machtanspruch ab. Die Motivation steht deutlich im Bewußtsein und verleiht dem Kinde das bestimmte Gefühl, im Recht zu sein. Dieser dem Erwachsenen oft recht unverständliche Regelzwang birgt gesteigerte Konfliktsmöglichkeiten in sich. Nur zu nahe liegt dabei die Gefahr, daß häufiger sich wiederholende Konflikte nicht nur zur Ablehnung des jeweiligen Machtanspruchs, sondern zur Ablehnung des Erziehers überhaupt führen.

4. Abwehr bei Verletzung der Jungenehre.

Körperliche Kraft, Mut und Entschlossenheit gelten der Vorpubertät als höchste Werte. Den Trägern dieser Werte beugt sich der Jugendliche willig. Wem sie nicht eignen, kann nicht auf Machtgewinnung

166) Lebensbild eines deutschen Schuljungen S. 73.
167) Lebensbild S. 47.

in dieser Altersstufe zählen. Der Erzieher letzterer Art will nun doch sein Feld behaupten. Er greift zu scharfen und schärferen „Mitteln", schließlich zur ultima ratio, zur Körperstrafe. Und nun türmt sich eine große Gefahr auf. Auf der vorigen Stufe war das Kind gegen die Strafe noch nicht so sehr empfindlich, weil das Kind noch nicht zum Bewußtsein persönlicher Vorzüge gelangt ist. Jetzt aber hat sich auf dem Wege über die vital-sinnfälligen Qualitäten eine spezifische *Jungenehre* herausgebildet, und wehe! wenn sie verletzt wird. Dann bäumt sich der Junge mit aller Gewalt gegen diese Minderung seiner Person auf.

Für den Lehrer tritt verschärfend hinzu, daß bei dem stark ausgeprägten Gruppenbewußtsein dieser Phase die Abwehrtendenz auf die Gruppe übergreift. Es ergibt sich so eine emotionale Steigerung und Ballung defensiven Machtwillens. Jeder aktive Vorstoß gegen den Machtbereich des Lehrers wird als Erfolg der ganzen Gruppe gebucht. Jedes Nachgeben aber gilt als Schwäche. Das angreifende Gruppenglied wird als Held gefeiert, und selbst wenn es unterliegt, bleibt es der Held — als Märtyrer. Wer diese Entwicklung des Jugendlichen verkennt, begibt sich in dieser Phase der Möglichkeit erzieherischer Einwirkung.

5. Abwehr bei Entdeckung der eigenen Ichhaftigkeit.

Die Innenwendung des Jugendlichen führt zu einer maximalen Steigerung der defensiven Machttendenz. Sie steht in enger Beziehung zur zweiten Trotzperiode. Das Psychische, das sich als neue Welt dem Jugendlichen zu erschließen beginnt, wirft ihn aus seiner gewohnten Bahn. Alles wird für ihn problematisch. Ohne festen Grund ist sein ganzes Wollen zunächst ziellos, widerspruchserfüllt und äußerst labil. Jede fremde Macht und alle Ordnung steht in Zweifel. „Man pflegt dann von einem Zustand des Negativismus zu sprechen. Aber dieser Negativismus braucht kein eigentlicher Trotz zu sein. Mit der erlahmenden äußeren Aktivität ist vielmehr sehr oft auch eine Erschlaffung des Wollens überhaupt verbunden"[168]). So findet sich der Jugendliche einer neuen Welt gegenüber und fühlt sich in ihr so trostlos unsicher. Jede fremde Machtwirkung erschüttert den letzten Rest der eigenen Persönlichkeit und wird mit aller Leidenschaftlichkeit abgewehrt. Erismann[169]) prägte für diese Abwehrtendenz den Ausdruck „Selbstwehr-Trotz" und versteht darunter „Trotz — aus verborgener Angst, aus innerer Schwäche im Kampf um die Wahrung seiner Persönlichkeit". Aber schon im Offenbarwerden dieser Schwäche ist der Jugend-

168) Oswald Kroh: Die Psychologie des Grundschulkindes, S. 108 f.
169) Der Trotz, S. 56.

liche sehr empfindlich. Er sucht sie nach Kräften zu verbergen. Es fehlt ihm aber jeder Maßstab, und so kommt es leicht zu betonten Überkompensationserscheinungen. Das Kraftprotzentum und die maßlosen Flegeleien sind dann nur Maske, hinter der sich Unsicherheit und Schwäche zu verbergen suchen. „Der ganze Organismus des Jugendlichen ist in Umformung, in einem Zustand der Labilität und damit der Gefährdung. Darum hat die Natur den Menschen in diesem Entwicklungsstadium mit einem Panzer gegen Fremdeinflüsse umgeben“[170]). Der Zustand innerer Schwäche vermag dabei in den Zustand betonten Selbstbewußtseins umzuschlagen, der sich aber auch so noch gegen alle Machtwirkung sperrt. Wir haben dann in dem Jugendlichen einen Menschen vor uns, „der sich auf sich selbst zurückzieht und in einer grandiosen Einsamkeit das berauschende Gefühl seiner Größe, seines Unverstandenseins und seiner Unabhängigkeit genießt“[171]).

6. Abwehr als Sicherung des eigenen Personwertes.

Aus diesen Kämpfen geht allmählich die Individualität des Jugendlichen als *geprägte Form* hervor. Der Jugendliche ist sich seiner Eigenart durchaus bewußt und schützt sie gegen Übergriffe. Hat er sich in der vorigen Phase „triebhaft und halb unbewußt gegen Eltern und Lehrer und gegen die von ihnen hochgehaltenen Werte und Lebensanschauungen aufgelehnt, so bekämpft er sie jetzt mit voller Bewußtheit und in strenger Befolgung seiner Selbstbewertung“[172]). Ein neues Ehrgefühl tut sich auf; es sichert das innerste personale Sein des Jugendlichen. So besteht nunmehr eine gesteigerte Empfindlichkeit gegen körperliche Strafen. Das Kind ist sich eines eigenen Personwertes noch nicht bewußt. Die körperliche Strafe ist ihm deshalb nur ein vorübergehender körperlicher Schmerz, der schnell wieder abklingt. Beim Jungen der Vorpubertät verletzt die Strafe schon eine spezifische Jungenehre, nun aber trifft sie den ganzen Persönlichkeitswert, der jenseits einer augenblicklichen Minderung als Einheit erlebt wird. Deshalb hat die körperliche Strafe hier so tiefgreifende Wirkung und wird entschieden vom Jugendlichen abgelehnt. So äußert ein Unterprimaner (18;3): „Der Lehrer wird durch Gewalt höchstens in den niederen Klassen etwas erzielen, bei den höheren jedoch wird ihm stets Widerstand entgegentreten. Da hilft meistens gutes Zureden mehr“[173]).

Das feine, stark differenzierte Ehrgefühl in dieser Phase macht es verständlich, daß auch Ironie, Spott und Hohn den Jugendlichen so

170) Hans Winkler: Der Trotz. München 1929, S. 198 f.
171) Spranger, Lebensformen S. 235.
172) Otto Tumlirz: Die Reifezeit. Leipzig 1924, S. 76.
173) Keilhacker: Der ideale Lehrer S. 51.

stark zu treffen vermögen. Eine Unterprimanerin (18;9) äußert sich dazu folgendermaßen: „Wir Schülerinnen ertragen lieber den schärfsten Tadel, als daß wir uns dem Gelächter der Klasse aussetzen. Wenn der Lehrer uns in scharfer Form tadelt, nimmt die Klasse immer für uns Partei; wenn er aber mit einem einzigen Wort das Lächerliche unserer Haltung zeigt, ist die Klasse sofort auf seiner Seite“[174]). Daß die Ironie eine Minderung des Personenwertes in den Augen der ganzen Gruppe herbeiführt, macht sie dem Jugendlichen so gefährlich. Der ironische Erwachsene ist eine stete Bedrohung des Selbstwertgefühls und wird abgelehnt. „Nie darf eine Lehrerin ironisch werden! Hierdurch bewirkt sie nur, daß die Schülerin verschlossen wird“ (18;3)[175]). Die defensive Tendenz äußert sich dann in einer vollständigen Sperrung.

Da das Ich in seiner Einzigartigkeit erfaßt ist, geht damit einher das Streben nach *Selbständigkeit*. Jede Macht, die sich durch Zwang Geltung zu schaffen sucht, widerstrebt dem Zug zur Selbstbestimmung. Die Jugend sucht Autorität, aber sie will diese Autorität selbst wählen. Die überkommenen Machtverhältnisse in Elternhaus und Schule erfahren so ihren defensiven Gegenstoß. Er verläuft heftig und plötzlich, wenn der Selbständigkeitsdrang hintangehalten wurde und sich staute. Er vollzieht sich weniger heftig und gleitend, wenn einsichtsvolle Erzieher die Bindungen langsam lockerten. Friedrich Glaeser[176]) sieht recht deutlich die Gefahren, die sich aus dem Festhalten an einer allzu strengen Autoritätsstellung durch den Erwachsenen ergeben. Er schreibt: „Wenn die Macht des Erziehers den allmählich sich bildenden Willen nicht mehr unvermerkt umschließt und lenkt, müssen freiere Formen des Willensverhältnisses folgen, oder es ist, wenn der Machtanspruch unvermindert und einseitig festgehalten wird, ein erbitterter Willenskampf oder eine schwere Schädigung des jungen Willens die notwendige Folge.“ Deshalb sieht Glaeser im „*Willensgeplänkel*“ ein nützliches Ventil für den Freiheitsdrang in der Pubertät. „Eine vollständige Abhängigkeit ist hier nicht mehr möglich. Der jugendliche Wille ist aber auch noch nicht reif und selbständig genug, um einer lenkenden Macht entraten zu können: Da erweist sich die Reibung, der Streit, das Geplänkel sicherlich oft als ein geeignetes Mittel zur Umbildung und Lockerung der Gebundenheit wie zur allmählichen Entfaltung der Freiheit.“

Darin aber liegt der tiefste Sinn der defensiven Machttendenz, daß sich das Kind und der Jugendliche ihre *Eigenständigkeit* bewahren und fortschreitend zu immer größerer *Selbständigkeit* gelangen, zur Selbständigkeit eines reifen geprägten Charakters.

---

174) Keilhacker: Der ideale Lehrer, S. 54.
175) Keilhacker: Der ideale Lehrer, S. 54 f.
176) Erzieherische Macht, S. 68 f.

7. Zusammenfassung.

In der frühkindlichen Phase richtet sich die Abwehrtendenz gegen die *Handlung*, die als *Störung* in den trieb- oder willensbestimmten Funktionsablauf eingreift. Erst in der zweiten Phase tritt die *Person* deutlicher in den Gesichtskreis des Kindes. Es ahnt den personalen Wert des Erwachsenen und sucht ihn in der Liebesbeziehung; es wendet sich aber gegen *Lieblosigkeit*. In der dritten, sachbestimmten Phase trifft die Ablehnung des Kindes alle *regellose* Behandlung. Die vierte Phase entwickelt in dem Jugendlichen das Bewußtsein körperlicher und damit in enger Beziehung stehender charakterlicher Vorzüge. Wem diese Vorzüge nicht eignen, dessen Machtgeltung weist der Jugendliche zurück. Eine Verletzung in der eigenen *Jungenehre* führt zur Steigerung des Machtkampfes. In der fünften Phase erreicht die defensive Machttendenz ihren Höhepunkt. In dem Werdeprozeß seines personalen Seins ist der Jugendliche sehr empfindlich *gegen jede Machtforderung*, da sie das *Eigen-werden* der jungen Persönlichkeit bedroht. In der sechsten Phase endlich ist der junge Mensch zur Ausformung seiner Persönlichkeit gelangt. Machtforderungen, die seinen nun gesteigerten Ansprüchen an geistig-seelische Werthaftigkeit nicht genügen, werden abgelehnt, besonders dann, wenn sie die *Selbständigkeit* der jugendlichen Persönlichkeit zu brechen gewillt sind.

d) Differentielle Psychologie der Macht im Kindes- und Jugendalter.

Beobachtungen über *Unterschiede der Geschlechter* im sozialen Verhalten und Erleben des Kindes und Jugendlichen liegen erst in dürftigen Anfängen vor. Als die bedeutungsvollsten Arbeiten seien genannt: Lisa Hübsch und Karl Reininger „Zur Psychologie des Kinderspiels und der Geschlechtsunterschiede im Kindergartenalter“[177]), ferner Karl Broich „Führeranforderungen in der Kindergruppe“[178]). Neuerdings beschäftigt sich in einer eingehenderen Untersuchung mit dieser Frage Herta Schmidt „Knaben und Mädchen im Sozialleben der Schulklasse“[179]). Aus Mangel an Beobachtungsmaterial lassen sich auch für die differentielle Psychologie der Macht im Kindes- und Jugendalter nur einige auffallende Erscheinungen andeuten.

Das Ergebnis der Arbeit von Herta Schmidt sei vorausgeschickt, da es von herrschenden Meinungen grundsätzlich abweicht. Es heißt dort: „Nicht ein einziger Geschlechtsunterschied zwischen Knaben und Mädchen konnte bis jetzt festgestellt werden. Die Unterschiede, die von den Pädagogen als sog. Geschlechtsdifferenzen angesehen wurden, er-

177) Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 40, 1931.
178) Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 40, 1929.
179) Robert Noske, Borna-Leipzig, 1936.

wiesen sich als durch verschiedene Milieufaktoren bedingte Abweichung“[180]). Wie sich noch ergeben wird, ist der Begriff Milieu aber in einer so komplexen Auffassung gebraucht, daß er selbst dort, wo offensichtlich anlagemäßige Unterschiede bestehen, diese sogleich wieder verwischt.

Nach der Untersuchung von Arthur Leib[181]) fordern die 12 jährigen Jungen von ihrem Führer vornehmlich *körperliche Kraft*, während die Mädchen mehr Wert legen auf freundliches Verhalten gegen die Klassenkameradinnen und auf geistige Überlegenheit. Dieser Unterschied wird von Herta Schmidt folgendermaßen auf Milieuwirkung zurückgeführt. Sie schreibt: „Die Überschätzung der Körperkraft bei den Knaben ist — neben anderen Milieufaktoren — vielleicht auch als Reaktion auf die Prügelstrafe, die sie erleiden, anzusehen“[182]). Zu den anderen Milieufaktoren rechnet sie „die häusliche Suggestion von der körperlichen Überlegenheit des Knaben sowie des männlichen Geschlechts überhaupt“[183]). So sei es „nicht ausgeschlossen, daß zufolge der Suggestion von der körperlichen Überlegenheit der Knaben nun ihrerseits diese Suggestion den Knaben als Ansporn dient, die Körperkraft überall zu betätigen und sie auf diese Weise erst tatsächlich stärker zu entfalten und zu bewerten, als es bei den Mädchen der Fall ist“[184]). Ein weiterer Milieufaktor sei der Geschichtsunterricht, der hauptsächlich „Kriegsgeschichte“ darbiete und „das Interesse des Knaben für den Krieg mit seinen körperlichen Anforderungen“ schon früh wecke. So erklärt sie die Vorliebe der Jungen für die Kampfspiele. Daß die Milieufaktoren nicht ganz ohne Einfluß bleiben, kann nicht bestritten werden. Aber wie erklärt sich immerhin die größere oder geringere Ansprechbarkeit auf diese Faktoren? So, wenn in gemischten Klassen Knaben und Mädchen auf die „Prügelpädagogik“ ganz verschieden reagieren. Dasselbe gilt für den Geschichtsunterricht. Die Anlagefaktoren lassen sich da nicht einfach streichen.

Weiter stellt Herta Schmidt fest, daß die Jungen dem stärksten Schüler „der Not gehorchend“[185]) folgen. Allerdings räumt sie schließlich die Möglichkeit ein, „daß die Knaben durch Gewöhnung an den ‚gewaltsamen Führer‘, — dem sie sich zuerst wohl oder übel fügten — nach und nach zur freudigen und willigen Unterordnung unter den Führer gelangen“[186]). Durch „Gewöhnung“ soll aus einer furchtbestimmten eine „freudige und willige Unterordnung“ sich entwickeln! Unsere Untersuchung stellte den tieferen Grund für die freudige und

180) S. 100.
181) Vgl. Tabelle S. 260 f.
182) S. 20.
183) S. 25.
184) S. 26.
185) S. 22.
186) S. 23.

willige Unterordnung bereits heraus: er liegt in der Bejahung der vital-sinnfälligen Qualitäten, die den Unterordnungsdrang aktivieren.

Herta Schmidt verkennt überhaupt den Unterordnungsdrang, der jeder echten Machtwirkung entgegenkommt. Sie schreibt: „Der Aktivität, dem Durchsetzen des eigenen Willens einzelner Schüler entspricht die Passivität, Unterordnung unter den Willen eines anderen bei einer Masse von Knaben“[187]). Diese „Passivität“ soll „die Entfaltung der autonomen Persönlichkeit“ unterdrücken. „Es wäre deshalb Pflicht, das Ausleben dieser Persönlichkeit, die als Führer in der Klasse anerkannt wird, zu unterbinden“[188]). „Ein machtfreies Miteinander aller innerhalb des Klassenkollektivs, das in erster Linie die geistige Selbständigkeit im Jugendlichen fördert, muß der Lehrer gestalten“[189]). Nach den Ergebnissen unserer Untersuchung dürfte sich hierzu eine besondere Stellungnahme erübrigen.

Während die 12jährigen Jungen von ihrem Führer körperliche Überlegenheit verlangen, steht bei den Mädchen des gleichen Alters neben „Schultugenden“ ein *freundliches Verhalten* gegen die Klassenkameradinnen im Vordergrund. Hier dürfte ein wesentlich geschlechtsbedingter Unterschied vorliegen. Das vorwiegende Interesse des Jungen liegt auf der Leistung, auch im sozialen Kontakt. Wer in der Leistung seine Fähigkeiten beweist, der hat sich eine Machtgrundlage geschaffen, der weckt Achtung und den Willen zur Unterordnung. Anders beim Mädchen. Sein Interesse in der sozialen Beziehung gilt *der persönlichen Mitteilung* unmittelbar. Sein Verhältnis zum andern gründet sich auf *Sympathie*. Daraus ergibt sich, daß Machtverhältnisse im Sozialleben der Mädchen von geringerer Bedeutung sind als bei den Jungen, daß dafür aber die Sympathieverhältnisse weit stärker dominieren. Broich faßt seine Beobachtungen bei den Mädchen so zusammen: die Mädchen „streben mehr nach einer horizontalen Struktur der Gruppe, nach Homogenität der Mitglieder“[190]). Da die Macht hier nicht so sehr auf Leistung begründet wird, tritt, wo sie angestrebt wird, ihr Drangcharakter unverhüllter hervor. Das verleiht ihr eine besonders emotionale Schärfe, das reizt zur Abwehr und gefährdet zudem die erstrebte Sympathiebeziehung. So schreibt Broich: „Wie ein Vergleich zwischen Knaben und Mädchen sowohl bei den reinen als auch den gemischten Klassen zeigt, wird von den Mädchen viel mehr verlangt, daß der Führer alle gleich behandeln, niemand vorziehen und „verstoßen“ soll. Sie legen ferner mehr Gewicht darauf, daß die Führerin sich nicht zu sehr über die Gruppe erheben soll, wie es sich im Streben nach Herrschaft und im Gefühl der Überlegenheit und der geringschätzigen Behandlung einzelner Mit-

187) S. 63.
188) S. 64.
189) S. 65.
190) S. 189.

glieder der Gruppe gegenüber äußert. Das Mädchen ist viel empfindlicher gegenüber allem, was dem einzelnen Kinde eine bevorzugte Stellung einräumt. Es ist bestrebt, alle Möglichkeiten, die einem Kinde mehr Einfluß gewähren, auszuschalten, alle Funktionen, die einem Mitgliede eine führende Rolle einräumen, möglichst abwechselnd verrichten zu lassen“[191]). Auch Gertrud Herrmann machte bei ihren Mädchen die Feststellung, daß bei ihnen „wenig Neigung, Gleichalterige als Führerin anzuerkennen“[192]), bestand.

Wir stellten fest, daß beim Jungen im sozialen Kontakt die Leistung im Vordergrund steht, beim Mädchen aber die soziale Beziehung unmittelbar. Diese Beobachtung läßt sich schon beim *Kleinkind* anstellen, wenngleich diese Unterschiede sich hier noch nicht so deutlich auf das Machterleben auswirken. Lisa Hübsch und Karl Reininger schreiben: „Es ergibt sich, daß der gesuchte Mitspieler unter Buben ein gleichwertiges oder überlegenes Kind ist, das im Sinne der herrschenden Fiktion etwas zu leisten vermag. Während im „Familienspiel“ (gemeint sind hier die Mädchen, d. Vf.) gute Mitspieler jene Kinder sind, die auf alles an selbständiger Leistung verzichten zugunsten der allein maßgebenden Steuerung von der ‚Mutter‘ her“[193]). Sicherlich, für die „Mutter“ sind jene willenlosen Kinder „gute Mitspieler“. Aber betrachten wir das Verhältnis von Seiten der mitspielenden Kinder, so erscheint ein solches Verhältnis als willkürlich, da es nicht durch besondere Fähigkeiten gestützt ist. Die Mutterrolle kann von jedem Kinde übernommen werden. Sie wird d e m Kinde am liebsten überlassen, das sich durch sein persönliches Verhalten die meiste Sympathie errungen hat.

Sympathie ist nur da möglich, wo der Machtdrang, da er sich nicht auf Fähigkeiten gründet, zurücktritt und jedem Kinde die Entfaltung seiner Wünsche ermöglicht. Deshalb finden wir bei der Mädchenführerin nie den tiefgreifenden Einfluß wie beim Jungenführer. Daher verstehen wir, „daß die Knaben mehr geneigt sind, einem die Führerschaft zu überlassen und die Mädchen lieber allen gleiches Bestimmungsrecht geben“[194]).

Beim Jungen wirkt die persönliche Beziehung durch das Medium der Leistung, beim Mädchen wirkt sie unmittelbar. Beim Jungen ist die Macht deshalb immer begründet; er gibt sich ihr willig hin. Beim Mädchen aber erscheint sie als Willkür; es lehnt sie ab. Die Machtbeziehung ist dem Jungen gerade die ihm gemäße Form des sozialen Kontaktes; die dem Mädchen gemäße Form ist die Sympathiebeziehung.

---

191) S 189.
192) Herrmann, S. 125.
193) S. 169.
194) Broich, S. 208.

Tritt der Machtdrang beim Mädchen hervor, so äußert er sich, weil ihm die Leistungsgrundlage mangelt, unverhüllt und kraß. Nur so ist es zu verstehen, daß Broich das Bedürfnis der Mädchen nach Einfluß und Herrschaft überschätzt und daraus unwahrscheinliche Folgerungen zieht. Das geht aus folgendem hervor: „Das Streben der Mädchen nach Gleichheit könnte zu dem Schlusse führen, daß in ihm die Tendenz zur Beherrschung anderer weniger ausgeprägt sei. Aus der Deutung unserer bisherigen Ergebnisse gelangen wir jedoch zu der umgekehrten Schlußfolgerung: Weil das Mädchen sich nicht gern Seinesgleichen unterordnet, aus Geltungsbedürfnis mehr nach Einfluß und Herrschaft strebt, in diesem Streben sich aber in seiner Geltung von den mit denselben Tendenzen erfüllten Gruppenmitgliedern bedroht fühlt, wünscht es das Übergewicht der Mehrheit als Sicherung dafür, daß es nicht seine Stellung durch den führenden Einfluß eines einzelnen Kindes verliert“[195]). Diese komplizierte Deutung der „Verdrängungen“ möchten wir durch die einfachere der Dominanz der Sympathiebeziehung ersetzen. Nach Broich unterdrückt das Mädchen die Herrschaftstendenzen der andern und auch seine eigenen durch das Übergewicht der Gruppe. Nur so gelangt es überhaupt erst zu einem erträglichen Zusammenleben. Wir stellen dagegen: das Mädchen sucht in der Gruppe die Sympathiebeziehung. Herrschaftsbestrebungen wehrt die Gruppe und jedes einzelne Mädchen als Bedrohung des Sympathiebezugs ab.

Herta Schmidt sieht die Unterschiede der Geschlechter als durch Milieufaktoren bedingt an. So suchte sie es für das Hervortreten körperlicher Kraft in den Machtbeziehungen der 12jährigen Jungen zu beweisen. So glaubt sie auch die spezifisch mädchenhafte Eigenart auflösen zu können. Sie führt „die Homogenisierung der Spielgruppe bei den Mädchen im Gegensatz zum Hervotreten des Führers bei den Knaben in erster Linie auf die verschiedene Spielstruktur bei Knaben und Mädchen“[196]) zurück. Der Junge bevorzugt das Kampfspiel, das Mädchen aber den Reigen. In diesen Spielen tritt die vertikale bzw. horizontale Struktur der Spielgesellschaften deutlich zutage. Die Frage ist nun die, ob die Milieuwirkung des Spiels das Kind formt oder aber, ob nicht ursprüngliche Anlagerichtungen des Kindes zu dem ihm gemäßen Spiel führen. Herta Schmidt beantwortet die Frage zugunsten der Milieuwirkung. Sie verkennt damit aber völlig den elementaren Forderungscharakter von Trieb und Drang. Die Frage läßt sich nur im Gegensatz zu Herta Schmidt dahin beantworten, daß ursprüngliche Anlagerichtungen der Geschlechter zu den verschiedenen Spielformen geführt haben. Mögen diese Spiele heute zudem ihre Milieuwirkung entfalten; das beweist aber nur, daß sie ursprünglichem Drange der Geschlechter entsprechen, andernfalls

195) Broich, S. 210.
196) Herta Schmidt, S. 58.

wären sie schon längst abgesunken. Denn wer gestaltet das Spielmilieu des Kindes anders als das Kind selbst! Daß sich das kindliche Spielmilieu als Eigenwelt so scharf gegen das Erwachsenenmilieu abgrenzt, beweist, daß hier ursprüngliche Anlagen ihre überindividuelle Gestalt erlangt haben. Die Verschiedenartigkeit der Spielformen bei Jungen und Mädchen ist dann ein untrüglicher Beweis, daß hier sozialpsychische Unterschiede walten.

Einem scheinbaren Widerspruch zu unserem Deutungsversuch des verschiedenen Erlebens der Macht bei Jungen und Mädchen haben wir noch zu begegnen. Es ist eine im Schulleben bekannte Tatsache, daß sich das Mädchen dem *Erzieher* weit williger unterordnet als der Junge. Das scheint dem Streben der Mädchen nach Homogentiät zuwiderzulaufen. Hierbei ist zu beachten: Der Abstand zwischen dem Erzieher und den Mädchen ist zu groß, als daß hier überhaupt das Streben zur Homogenität noch zum Erfolge führen könnte. Das Mädchen nimmt den Abstand und den Machtvollzug als gegeben hin. Nun aber ist weiter bedeutend: Während der Knabe die Macht nur in Verbindung mit einer Machtgrundlage anerkennt, tritt die Wertung tatsächlicher Fähigkeit im Mädchen zurück. Dafür sucht das Mädchen die Machtbeziehung von sich aus in eine Sympathiebeziehung umzudeuten. Wo beim Mädchen eine Abwehr gegen die Machtwirkung erfolgt, da richtet sie sich nicht gegen die durch Fähigkeiten nicht begründete Macht, sondern höchstens dagegen, daß der Sympathiebezug irgendwie gestört ist.

Die Absolutsetzung der Milieuwirkung führt Herta Schmidt natürlich auch hier zu anderem Ergebnis: „In soziologischer Hinsicht besteht zwischen Knaben und Mädchen ein Grundunterschied[197]). Die Knaben sind einfach beherrscht, nämlich sie unterstehen nur der Altersherrschaft. Als Jugendliche gehören sie auf die Minusseite der Macht, die die Eltern und Erzieher gegen sie ausüben. Die Mädchen dagegen sind heute noch doppelt beherrscht. Einmal in gleicher Weise wie die Knaben von den Erziehern und Eltern, dem Erwachsenen schlechthin. Zum andern aber noch von Geschlechts wegen“[198]). Für die größere Unterordnungswilligkeit der Mädchen soll das nun folgende Bedeutung haben: „Die Auflehnung der Knaben gegen die Autorität des Lehrers ist deshalb stärker als die der Mädchen, weil sie nur einfach beherrscht sind. Aus diesem Grunde gehen sie stärker gegen die Übermacht des Alters an; denn Vaerting hat das soziologisch bedeutungsvolle Gesetz erkannt, daß die Gleichberechtigungsbewegungen ihren Ausgang stets von einfach Beherrschten innerhalb der in Frage kommenden untergeordneten Masse nehmen“[199]).

197) Herta Schmidt verweist hier auf Mathilde Vaerting: Die Macht der Massen. 1928, S. 279.
198) Herta Schmidt, S. 61.
199) S. 61 f.

Dagegen ist einzuwenden: Gegenüber der Lehrerin ist das Mädchen einfach beherrscht. Ihr gegenüber müßte die Auflehnung am ersten und stärksten zutage treten. Da das aber keineswegs der Fall ist, müssen hier andere Gesetzlichkeiten maßgebend sein. Sie liegen eben darin, daß der Machtbezug im Erleben der Mädchen zugunsten des Sympathiebezugs zurücktritt. Was objektiv als Macht erscheinen mag, wird subjektiv von der Sympathieseite her erlebt. Nicht weil das Mädchen doppelt beherrscht ist, sondern weil es die Macht im Erleben zugunsten der Sympathie umdeutet, ist dem Mädchen die Unterordnung unter den Erwachsenen so leicht möglich.

Wir fassen als Ergebnis zusammen: Der Junge erlebt das Fremdich durch das Medium der Fähigkeit und der Leistung; das Mädchen aber erlebt es unmittelbar. Der Machtdrang des Fremdich tritt dem Jungen unter dem Gewande der Fähigkeit entgegen; dem Mädchen aber unverhüllt. Auf die fremde Macht reagiert der Junge mit freudigem Unterordnungswillen; das Mädchen aber mit Abwehr. Der Machtbezug ist dem Jungen wesensgemäß; für das Mädchen ist es der Sympathiebezug. Für den Jungen steht jede fremde Macht, auch die des Erwachsenen unter dem Gesetz der Fähigkeit und wird danach anerkannt oder abgewehrt; für das Mädchen ist die Macht des Erwachsenen von einer Machtgrundlage unabhängig und deshalb unbezweifelt und wird in Sympathiebezug umgedeutet.

Es wurde der Versuch unternommen, aus dem verwirrend-bunten und viel-gestaltigen Bilde der Wirklichkeit die Hauptentwicklungslinien für das Machterleben im Kindes- und Jugendalter herauszuheben. Das konnte nur so geschehen, daß auf die Darstellung von individuellen Zügen bewußt verzichtet wurde. Insbesondere aber wurde von jeder Differenzierung nach Milieu, krankhafter Anlage und Entartung abgesehen.

Eine ganze psychologische Schule, nämlich die Individualpsychologie Alfred Adlers hat hier aufklärend zu wirken versucht. Alfred Adler trat vor 30 Jahren mit seiner Studie über Minderwertigkeit von Organen[200]) an die Öffentlichkeit und wies nach, daß Organminderwertigkeit dem Menschen den Weg zur Leistungsentfaltung versperre und ein Minderwertigkeitsgefühl nach sich ziehe, das wiederum nach Ausgleich, nach Kompensation verlange. Da der Machtdrang nicht durch eigene Leistung befriedigt werden kann, werden Leistungen anderer in Dienst genommen, der Machtgewinn auf Seitenwegen erschlichen. Hier fand Alfred Adler eine große Zahl nervöser Erkrankungen begründet. Durch Überbetonung eigener Schwäche sucht der Kranke sich einen umso größeren Machterfolg zu sichern.

200) Verlag Urban und Schwarzenberg, Wien, 1907.

Neben Organminderwertigkeit spielen die sozial-wirtschaftlichen Verhältnisse, Geschlecht und für das Kind auch die Familienkonstellation (ältestes-jüngstes Kind) zur Ausprägung von Minderwertigkeitsgefühlen eine große Rolle. Der Machtdrang löst sich auch hier von eigener Fähigkeit. Er findet in der eigenen Fähigkeit nicht mehr ein notwendiges Korrektiv und steigert sich ins Grenzenlose. Die Psychotheraphie übt hier eine notwendige Funktion. Aber nicht angängig ist es, wenn die Individualspsychologie den Machtwillen als das einzige Aufbauprinzip des Lebens überhaupt hinstellt. Noch viel weniger wird Adler der kindlichen Situation gerecht, wenn er behauptet: „Dem Kinde haftet während der ganzen Zeit seiner Entwicklung ein Gefühl der Minderwertigkeit in seinem Verhältnis zu den Eltern und zur Welt an“[201]).

Für das normale Seelenleben allgemein wie für das Kind speziell bedarf es einer Blickrichtung, wo *Drang und Fähigkeit* in inniger Verschmelzung sich darbieten. In dieser Hinsicht versuchte die vorliegende Arbeit einen kleinen Beitrag zu liefern.

201) Alfred Adler: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Bergmann, München, 1927. III. Aufl. S. 9.

III. Pädagogische Auswertung.

Die Bedeutung der Macht für das Erziehungsgeschehen kann nicht hoch genug veranschlagt werden. Jedes echte *Erziehungsverhältnis* ist in sich schon ein *Machtverhältnis*, und wo immer echte Macht in Funktion tritt, da wird auch immer Erziehung geleistet.

Durch die Erziehung sollen im Zögling Werte verwirklicht werden; das ist ihre *objektive* Seite. Weiter sind Erzieher und Zögling in ein Beziehungsverhältnis gestellt; das ist ihre *subjektive* Seite. Für das Kind dominiert eindeutig die subjektive Seite, die persönliche Beziehung; denn ein Objektives ist ihm allein faßbar, wenn es in einer Person zur „Anschauung" gelangt, wenn es aus der toten Abstraktion in die lebendig-konkrete Welt eingeht. Für den Erzieher aber dominiert die objektive Seite; er ist der Erziehungsidee verpflichtet. Aus der Erziehungsidee leitet der Erzieher nun seinen Machtanspruch unmittelbar her. Das Kind aber vermag den Machtanspruch nicht als schlechthin Objektives anzuerkennen, sondern es räumt nur dort Machtwirkung ein, wo Machtwollen und Fähigkeiten zusammengehen. So gelangen wir zu dem „in der Erziehungslehre meist übersehenen und im Erziehungsgeschehen so oft grob vernachlässigten Unterschied zwischen Machtanspruch und tatsächlich ausgeübter Macht"[202]). Der Erzieher, von seiner Aufgabeverpflichtung durchdrungen, pocht auf seinen Machtanspruch, stellt immer neue „Mittel" in den Dienst der Machtgewinnung und stellt doch immer wieder fest, „daß ein Machtanspruch ohne Machtgrundlage nicht nur nicht zur Macht verhilft, sondern eher noch gegebene Machtbeziehungen schwächt"[203]). Nur von der Seite der Fähigkeiten aus ist dem Kinde gegenüber das Machtfeld zu behaupten.

Allein, nicht jede pädagogische Theorie und Praxis hat die Machtfrage in unserem Sinne überhaupt bejaht und zu lösen versucht. Der Wellenschlag von Geistesströmungen und Zeitrichtungen drang bis in die entfernteste Schulstube und gestaltete danach das Erziehungsverhältnis.

Die Schule der Vorkriegszeit betonte übermäßig *äußeren Zwang* und äußeren Drill; dadurch aber wurde das freie Wachsen echter Machtbeziehungen weitgehend erstickt. „Das war nicht der Hauptfehler der alten Schule, daß sie streng und zuweilen hart war mit den Menschen. Aber dadurch, daß sie ihre Strenge an Nichtigkeiten verschwendete, daß sie nicht Befreiung, sondern Knechtung war, daß ihre Strenge nicht aus der Liebe kam, sondern aus Hochmut, Willkür und Herrschsucht, daß sie mechanisch und zum bequemen handgerechten

202) Glaeser, S. 114.
203) Glaeser, S. 114.

Instrument wurde, dadurch hat sie sich tief vergangen“[204]). Diese Zwangsverhältnisse sicherten nach außen einen glatten „Erfolg“. Die Erziehung war nie in Frage gestellt, auch nicht in den Händen Unfähiger. Denn der konzentrischen Zwangwirkung war die Jugend wehrlos ausgeliefert. Selbst wenn sich hier und dort eine Einbruchsstelle in der Zwangmacht ergab, stand hinter dieser Einbruchstelle ein noch gewaltigerer Damm übergeordneter Gewalten, der herausbrechende Kräfte sogleich wieder an ihre geordnete Stelle zurückführte. Aber je weiter sich solche Zwangmacht von dem Boden echter Macht entfernte, umso mehr ging sie an dem wahren Sinn der Erziehung vorbei. Die Eigenbewegung der Jugend zur Macht hin, ihr freudiger Unterordnungswille mußte verkümmern, die eigenen Kräfte der Selbstgestaltung blieben ungeweckt.

Als Gegenschlag folgte die Pädagogik *„vom Kinde aus“*. „Man glaubte nicht selten im Sinne der neuen Schule zu handeln, wenn man einfach den Spieß umkehrte: früher Zwang, heute Freiheit; früher der Absolutismus des Lehrers, heute das Selbstbestimmungsrecht der Schüler; früher vorbedachte Regelung aller Einzelheiten durch von außen festgesetzte Pläne und Vorschriften, heute restlose Ungebundenheit und die Herrschaft des Augenblicks“[205]). Die Machtverhältnisse, die in der Vorkriegsschule wenigstens noch in der Form der Zwangsverhältnisse auf Erziehung ausgerichtet waren, fanden nun ihre völlige Auflösung und stellten die Erziehung überhaupt in Frage.

Dieses individualistische Erziehungsdenken, aller positiven sozialen Machtwirkung feind, trachtete nur, die defensive Tendenz im Kinde mit allen Kräften zu steigern. Die einmalige individuelle Eigenart sollte möglichst unverfälscht erhalten bleiben; dann stellte jede Machtwirkung eine Bedrohung dar. Je erfolgreicher das Individuum aber solche Bedrohungen abwehrte, umso eigenständiger sollte es sich entfalten. In der Praxis bewies solche Erziehungstheorie gar bald ihre Unbrauchbarkeit.

Die Beobachtung Kurt Zeidlers ist dafür zutreffend, daß „unter der Wirkung dieser Pädagogik alle lebendige Spannung aus der Jugend wich“, daß ihr „das Dasein allmählich schal und widrig wurde“. „Man sah dies alles wohl, wußte aber nicht die rechte Deutung dafür, weil es allen im letzten Grunde an dem rechten Augenmaß für die menschlichen Beziehungen fehlte und an Achtung vor dem — ich möchte es nennen: unerfüllten Rest“[206]). Der „unerfüllte Rest“ bestand in nichts anderem als dem Fehlen organischer Bindung, dem Fehlen auch an erzieherischer Macht, an der eine werdende Persönlichkeit Halt und Richtung finden konnte. Das Leben ist nur als Ganzheit zu

204) Kurt Zeidler: Die Wiederentdeckung der Grenze. Diederichs, Jena 1926, S. 57.
205) Zeidler, S. 21.
206) Zeidler, S. 50.

begreifen und in der Ganzheit zu vollenden. „Leben als Ganzheit umfaßt Leib, Seele und Geist in der Einheit, zugleich aber den Einzelmenschen in der übergeordneten Ganzheit, in der notwendigen Lebensgemeinschaft oder Lebensgemeinsamkeit“[207]).

Jede wahre Erziehung wird die hemmenden Faktoren von Zwangsverhältnissen auszuschalten versuchen. Sie wird noch mehr darauf bedacht sein, ihrer eigenen Aufhebung und kindlicher Schädigung durch individualistische Tendenzen entgegenzuwirken. Jede wahre Erziehung wird ihre Vollentfaltung und Höchstwirkung auf den Zögling nur im echten Machtbezug gewinnen können.

Im *echten Machtbezug* sind Machtwille und Fähigkeit harmonisch verbunden, damit sich der Unterordnungsdrang in freier Bewegung dem Machtträger zuwendet. Entwicklungsunterschiede der einzelnen Altersphasen nötigen den Erzieher, sich dem jeweiligen Entwicklungsstande anzupassen. Das stellt an den Erzieher mit steigender Entwicklung des Kindes und Jugendlichen steigende Anforderungen.

Schon die erste Phase verlangt nach einer spezifischen Gestaltung der Erziehungsform. Die beharrliche Strebenstendenz steht in der Frühkindheit im Vordergrund. Es wurde aus dem starren Charakter der programmatischen Verhaltensweisen des Kindes deutlich, daß das Kind gegen Störungen des Handlungsablaufs sehr empfindlich ist. Der Erzieher kann aber diese *Störungen vermeiden*, wenn er das Wollen des Kindes auf sein Ziel einstellt, *ehe* das Kind selbst ein Ziel gefaßt hat. Und ein weiteres ist von Bedeutung. Es würde sich für das Kind verhängnisvoll auswirken, wenn der Erzieher aus mangelnder Selbstdisziplin dem beharrlichen Streben des Kindes mit stets schwankenden Anforderungen begegnen würde. Statt dessen hat sich der Erzieher in seiner Willenssetzung zu beschränken, aber auf die Durchführung des Wenigen streng zu beharren. „Das gefährlichste und einprägsamste Erleben des Säuglings wäre es, wenn er seine Erzieher (Vater, Mutter, Amme, Geschwister, Kindermädchen) als uneinig, ihr Verhalten darum als inkonsequent kennen lernte, wenn z. B. Gebote von heute Verbote von morgen würden, wenn es ihm gelänge, mit seinem Geschrei zwar nicht die Mutter, aber ein Geschwister in Dienst zu stellen; alles Schwanken in der Erziehung, das ungleichmäßige Betragen der verschiedenen Erzieher erzeugt im Säugling starken Eindruck, der unterbewußt fortwirkt und zu späteren Trotzeinstellungen führt“[208]). Nicht nur der einzelne Erzieher, sondern das ganze Erziehungsmilieu hat mit einheitlichen Anforderungen an das Kind heranzutreten.

Auch für die folgende Phase stellt Charlotte Bühler „ein außerordentliches, übertriebenes Bedürfnis nach Beibehaltung jeder Ge-

---

207) Ernst Krieck: Völkisch-politische Anthropologie. I. Teil. Armanen Verlag, Leipzig 1936, S. 9.
208) Winkler: Trotz, S. 147.

wohnheit“[209]) fest. Aber es ergab sich in dem Zusammenhang dieser Untersuchung, daß in dieser Phase der Fortschritt vom formalen Folgen zum echten Gehorsam erfolgt. Nun ist es „das Kennzeichen echter Erziehung, daß vom Kinde nur in dem Maße mehr gefordert werden kann, als der Erzieher diese Mehrforderung durch gleichzeitige Mehrforderung an sich selbst sinnvoll ermöglicht“[210]). Diese Mehrleistung des Erziehers, die zur Konsequenz hinzutreten muß, besteht in der Haltung der *Güte*. „Das ideale Höchstmaß dieser Güte ist natürlich nur pädagogischer Meisterschaft vorbehalten. Aber auch der schlichte Durchschnittserzieher wird als Antwort auf die kindliche Feinfühligkeit instinktiv mit Ausdrucksformen der Güte reagieren“[211]). Die Güte ermöglicht dem Kinde die Einsicht in den Wert des Erziehers und führt es zum echten Gehorsam.

In der Phase der sachlichen Objektgerichtetheit verlangt das Kind statt nach persönlicher nach *überindividueller* Machtwirkung. Dieser Machtwirkung unterstellt sich das Kind mit pflichtgemäßem Gehorsam. Das setzt beim Erzieher voraus, daß er durch eigenes Tun und auch durch sachliche Belehrung diese Tendenz im Kinde stützt und fördert. Vor allem trage er dem Bedürfnis nach „gerechter“ Bewertung (omnibus idem) Rechnung. Individuelle Behandlung darf hier nie vor dem Forum der Öffentlichkeit geleistet werden, damit sich der Erzieher nicht des Rufes der „Gerechtigkeit“ begebe.

Während der Erzieher den Anforderungen an den Typus des Vorgesetzten noch leicht zu entsprechen vermag, ist das bei dem Typus des *respektierten* Erwachsenen schon weit schwieriger. Der Typus des respektierten Erwachsenen setzt überragende Körperbeherrschung und Körperleistung voraus. Hinzu treten die vital-sinnfälligen Qualitäten, Mut, Entschlossenheit und Zähigkeit. Körperliche Kraftleistung kann aber weniger mehr vom älteren Erzieher als vom jüngeren erwartet werden. Deshalb ist zu fordern, daß in Schulklassen mit Jugendlichen der Vorpubertät vornehmlich der Jungerzieher seine Beschäftigung findet.

Auf der Höhe der Entwicklung verlangt der Jugendliche nach dem Erzieher mit den tiefsten und umfassendsten Persönlichkeitsqualitäten, um ihm mit Achtung und Verehrung begegnen zu können. Überlegene Lebensreife wird mehr dem älteren als dem jüngeren Erzieher eignen. Hatte der Jungerzieher in den Klassen der Vorpubertät seinen Platz, so findet der Alterzieher in den Klassen der Pubertät beste Entfaltungsmöglichkeit.

Es ergibt sich, daß die Macht auf tieferen Entwicklungsstufen zwar auf mindere Qualitäten gegründet werden kann, daß aber Höchstwir-

209) Charlotte Bühler, Kindheit und Jugend III. Aufl. 1931 S. 185.
210) Frankenheim, S. 90 f.
211) Frankenheim, S. 91.

kung der Macht durch die der Altersstufe gemäße Machtform erfolgt. Walter Hoffmann schreibt: „Es ist eine bekannte Erfahrung, daß Lehrer, die mit Kindern ausgezeichnet umzugehen wissen, trotzdem im Verkehr mit Jugendlichen vollkommen versagen können. Was beim Kinde die Aufgabe bis zu einem gewissen Grade erleicherte, die Autorität des Amtes, der Zwang der Schulordnung, gestaltet sich nunmehr zu einem Hindernis[212]). Aller erzieherischer Erfolg steht und fällt letztlich mit der Persönlichkeit des Lehrers, d. h. mit seinen Fähigkeiten, die nach den verschiedenen Altersstufen in verschiedener Form einen echten Machtbezug zum Zögling erst ermöglichen.

Wir sprachen bisher davon, daß die Erziehung darauf bedacht sein muß, das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling als echtes Machtverhältnis zu gestalten. So wird sie dem passiven Machtstreben den günstigen Boden bereiten, dem Drang zur Unterordnung den Anknüpfungspunkt bieten. Darüber hinaus wird sie überhaupt in dem Kinde und Jugendlichen die *Machtperson* zur Entfaltung bringen. Dabei wird sie „das schwebende Gleichgewicht von Trieb und Fähigkeit" im Auge behalten. So entsteht der Erziehung eine zweifache Aufgabe: Die *Hütung* der *Drangwelt* und die *Ausbildung* der *Fähigkeiten;* nicht so, als ob beide Bereiche isoliert nebeneinander beständen und isoliert für sich umsorgt werden sollten oder könnten. Sobald die Fähigkeiten entwickelt werden, ist damit unmittelbar auch ein Einfluß auf die Drangwelt gewonnen. Aber Hütung der Drangwelt und Ausbildung der Fähigkeiten stellen doch ihre spezifischen Aufgaben. Bezüglich der Drangwelt ist „eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung, daß das Kind lernt, sich selbst Widerstand entgegenzusetzen, Hemmungen einzuschalten und sich zu überwinden"[213]). Das gilt besonders da, wo die Drangwelt, ohne von Fähigkeiten getragen zu sein, unverhüllt hervorzutreten sucht. Hier hat die Erziehung der Drangwelt einen hemmenden Willen des Kindes entgegenzusetzen.

Aber die Drangwelt übermäßig hemmen, heißt sie stauen und schließlich mit Urgewalt alle Dämme zerstörend einreißen lassen. Das kann nicht der Erziehung letzte Weisheit sein. Viel mehr muß der Drangwelt auf dem Wege über die Fähigkeit eine natürliche Entfaltungsmöglichkeit gegeben werden. Wo die Fähigkeiten sich symbolisch im Spiel anbieten, im Fiktionsspiel des Kindes wie auch im Ernstspiel des Jugendlichen, wird der Erzieher darin keine Fehlerscheinungen der Entwicklung erblicken, sondern dem Kinde seine Eigenwelt belassen. Darüber hinaus hat er im Kinde eigene Fähigkeiten zu entwickeln, um dem Machtdrang auch eine reale Grundlage zu verschaffen.

---

212) Walter Hoffmann: Reifezeit S. 151.
213) Heiß, S. 156.

Als bedeutendste Aufgabe ist hier die Ausbildung von *Führerfähigkeit* und *Gefolgschaftsfähigkeit* zu nennen. Beide Fähigkeiten sind an echte Gemeinschaftsbildungen geknüpft. Der Lehrer hat seine Schulklasse zur echten Gemeinschaft zu formen und alle Bedrohung der Gemeinschaftsbildung fernzuhalten. Das wird ihm umso eher gelingen, da wir ja bei ihm selber ein echtes Machtverhältnis zu seinen Jungen und damit zur ganzen Klasse voraussetzen. Die Gefolgschaftsfähigkeit wird also durch ihn selber schon angeregt. Darüber hinaus ist er darauf bedacht, unter den Schülern selbst das Führer- Gefolgschaftsverhältnis zu entwickeln. Das geschieht schon unbewußt. In dieser Beziehung geben wir Mathilde Vaerting recht, wenn sie sagt: „Die Beziehung des Über-Unter zwischen Lehrer und Schüler führt in erster Linie auch zur Entwicklung der gleichen Beziehungen des Über-Unter bei den Schülern“[214]). Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wirkt als Vorbild auf das Schüler-Schüler-Verhältnis. Darin liegt beschlossen eine Vorbildwirkung der Lehrermacht für den Klassenführer zur Ausprägung seiner eigenen Macht.

Der Lehrer sucht aber auch bewußt schlummernde Anlagen zum Führertum zu voller Fähigkeit zu entfalten. Schon die Durchführung eines übertragenen Amtes weckt im Schüler Führerfähigkeiten, mehr noch zieht der Lehrer den „Helden“ zum Dienst der Klassenführung heran, und der Führer-„Persönlichkeit“ endlich wird er den weitesten Wirkraum zu verschaffen suchen. So fördert er die Führerfähigkeiten mit wachsenden Aufgaben.

Wo Führertum gefördert wird, wird zugleich indirekt auch Gefolgschaftswille geweckt. Denn es „erscheinen Führer und Gefolge als die beiden Pole einer und derselben Erscheinung: Der menschlichen Gemeinschaft, der eine nicht ohne den andern denkbar und existenzfähig“[215]). Aber auch in bewußter Einwirkung wendet sich der Lehrer der Entwicklung der Gefolgschaftstugenden zu. Durch Lehre und leise Mahnung, nach den Altersstufen in verschiedener Ausformung, sucht er die Schüler „an den sozialen Rhythmus des späteren Lebens“ zu gewöhnen, „das sich auf die Pfeiler Verantwortung, Einordnung, Disziplin und Autorität gründet“[216]).

Zu Beginn der Phase des „Funktionärs“ liegt diese Einwirkungsmöglichkeit des Erziehers ja gerade im Wesen des Machtverhältnisses beschlossen. Die Führermacht des Funktionärs und damit die Unterordnungswilligkeit der Gefolgschaft sind vom Erzieher her gesteuert. Bevor die Machtverhältnisse des Kindes also ihre Selbständigkeit erlangen, gehen sie hier durch die Hand des Erziehers, und darin liegen erzieherische wertvolle Möglichkeiten, da die Einwirkung an die Ge-

214) Mathilde Vaerting; Lehrer und Schüler. Barth, Leipzig, 1931, S. 38.
215) Zeidler, S. 58.
216) Mey, S. 70.

staltung des Machtverhältnisses und somit auch an die Förderung der Unterordnungswilligkeit direkt ansetzen kann.

Wenn später die Gesellungsformen des Kindes ihre Eigenständigkeit erlangen, ist erzieherischer Einfluß auch nur dann möglich, wenn der Erzieher selbst in der Gemeinschaft steht. Schon dadurch, daß er despotische Gewalt aus dem Kollektiv ausschaltet, erhält er dem Kinde und Jugendlichen die ursprüngliche Gefolgschaftswilligkeit. Daß er darüber hinaus beseelend auf Gemeinschaft und Führermacht einwirkt, dadurch bestärkt er die Gefolgschaftsfreudigkeit.

Ihre letzte Selbständigkeit erproben Führermacht und Gefolgschaftsfähigkeit in der freien Jugendorganisation. „Zweifellos ist hier Gelegenheit gegeben, Charaktereigenschaften zu entwickeln, die in der Schule allein nicht erzogen werden können“[217]). Wenn wir diesem Satze von Müller-Freienfels auch nicht in vollem Umfange zuzustimmen vermögen, so enthält er den richtigen Kern, daß in der freien Jugendgemeinschaft eine Reihe von Charaktereigenschaften *besser* zur Entfaltung gelangen kann als in der Schule. Dadurch, daß die zentrale Machtwirkung des Lehrers wegfällt, können Führertum und Gefolgschaft sich auf die Weite ihrer selbständigen Tragfähigkeit erproben.

Auch die *defensive* Machttendenz des Kindes fordert in jeder Erziehung ihr Recht. Zwar tritt sie zurück, wo Erziehung auf echte Macht sich gründet und so der defensiven Tendenz die Angriffspunkte nimmt. Aber niemals darf und kann sie ganz ausgeschaltet werden.

Die Erregungsphasen ließen erkennen, daß die defensive Tendenz hier entwicklungsbedingt ist und in dem normalen Entwicklungsablauf periodisch in Erscheinung tritt. Wie soll der Erzieher sich hier verhalten? Ein allzu straffes Vorgehen gegen die defensive Haltung würde sie emotional nur steigern, und zwar ohne positiven Erfolg. Würde die Einwirkung aber soweit getrieben, daß jede Selbständigkeit im Kinde zerbrochen würde, so wäre noch viel weniger erreicht. Der Erzieher wird deshalb in den Erregungsphasen eine kluge Zurückhaltung üben (was nicht mit weicher Nachgiebigkeit zu verwechseln ist) und darauf vertrauen, daß dieser Zustand ja nur transitorischen Charakters ist. Am ehesten wird sich empfehlen, das Kind aus seiner Trotzstellung abzulenken. In manchen Fällen wird einfaches Übersehen schon genügen, um die defensive Einstellung des Kindes wirkungslos zu machen. Dieselbe Forderung, die in diesem Augenblick noch so heftig abgelehnt wird, wird ja im nächsten oft schon bedingungslos anerkannt.

Tritt die defensive Tendenz außerhalb der Erregungsphasen auf, so besteht die Möglichkeit krankhafter Neigung, aber nicht immer; denn in ihr liegen auch positive erzieherische Ansätze, besonders dort, wo durch alle Machtwirkung hindurch ein persönlicher individueller Kern

217) Müller-Freienfels, S. 185.

sich behaupten und durchsetzen will, wo Fremderziehung in Selbsterziehung übergeht. Der Gegensatz von Jugend und Alter führt unvermeidlich zu Konflikten in der Schule und auch im Elternhaus. Man darf diese Konflikte nicht *nur* von der negativen Seite beurteilen. „Denn gerade der Widerstand gegen die Schule (und natürlich auch gegen das Elternhaus, d. Vf.) hat auch etwas Erzieherisches, weckt im Knaben Kräfte und Fähigkeiten, die sonst verkümmern würden"[218]). In diese Richtung zielt auch eine Bemerkung Eduard Sprangers, die lautet: „In der Tat gelangen die Söhne, die ohne tiefere Krisis einfach der Linie des Vaters folgen, selten über ein Mittelgut hinaus"[219]). Wo die defensive Tendenz völlig fehlt, liegt nur ein Mangel an Selbständigkeit vor. Wo sie sich regt, darf der Erzieher sie nicht in jedem Fall brechen. Wohl soll die Jugend seinen „Wider"-stand ruhig spüren. „Es ist auch nicht das Ideal, wenn die Eltern sich mühen, ‚mit der Jugend zu gehen', d. h. sich in allem der Jugend anpassen. Gerade im Gegensatz zu den Eltern findet ja die Jugend sich selbst. Das gleiche gilt von der Schule"[220]).

Am ehesten wird man die defensive Tendenz hingehen lassen, wenn der Jugendliche in der Phase der Ichentdeckung sein noch so unsicheres Ich durch den Selbstwehr-Trotz zu schützen sucht. Ein unnachsichtiges Brechen solchen Trotzes würde auf den Aufbau der jugendlichen Persönlichkeit den unheilvollsten Einfluß ausüben. Hier wird der Erzieher mit seinem Machtanspruch zurücktreten und geduldig zuwarten, bis der Jugendliche seiner wieder bedarf. Der Erzieher wird die Machtbeziehungen zum Jugendlichen überhaupt allmählich lockern und ihm fortschreitend Raum geben für sein Streben nach Selbständigkeit.

Das Zurücktreten des Machtbezugs im Erleben der M ä d c h e n erleichtert in dieser Hinsicht bei ihnen das pädagogische Wirken. Der Machtbezug von Seiten des Erziehers ist ohne weiteres gesichert, da er ja nicht durch so weitgehende und differenzierte Leistungsgrundlagen gefestigt zu sein braucht wie bei den Jungen. Auch im gemeinschaftlichen Leben untereinander spielen die Machtverhältnisse nicht die große Rolle. Der Schwerpunkt der Machterziehung bei den Mädchen liegt darin, dem unverhüllten Hervordrängen von Machttendenzen in der Willensbildung wirksame Hemmungen entgegenzusetzen. Der Akzent in der Mädchensozialerziehung liegt auf dem Sympathiebezug.

Die Machtbeziehung allein leistet nie die ganze Erziehung, sondern garantiert erst in vielfacher Verschränkung mit der Liebe erzieherische Vollentfaltung. In der *Familienerziehung* zeigt sich nun, daß beim Manne die Hauptwirkung seiner Einflußkraft durch den Machtbezug,

218) Müller-Freienfels, S. 182.
219) Eduard Spranger: Psychologie des Jugendalters, S. 151.
220) Müller-Freienfels, S. 245.

bei der Frau aber durch den Sympathiebezug hergestellt ist. Beide Kräfte heben das werdende Leben aus keimendem Anfang zu gereifter Höhe. Beide Kräfte sind für den Erziehungsvorgang gleich wesensnotwendig. Macht *und* Liebe bilden die Ganzheit des Erziehungsvorgangs, führen zur Totalentfaltung des werdenden Menschen. Noch nach einer anderen Seite wird die Ganzheit des Erziehungsvorgangs deutlich.

Wir handelten von den zwischenpersönlichen Machtbeziehungen und Machterlebnissen im Kindes- und Jugendalter. Diese Machtverhältnisse sind aber eingetaucht in überindividuelle Einrichtungen und Ordnungen, die je weniger bewußt, desto mehr wirksam erscheinen. Das Zeitalter des Individualismus hat gerade in der Auflösung dieser Ordnungen sich groß hervorgetan und damit den zwischenpersönlichen Machtverhältnissen ein untragbares Gewicht und eine vermehrte Schärfe zugeteilt, wo man solche Machtverhältnisse überhaupt aufrechtzuerhalten suchte. Gegenwärtige und zukünftige Aufgabe ist es, am Aufbau solcher Ordnungen zu schaffen und den zwischenpersönlichen Machtverhältnissen eine mehr selbstverständliche Wirksamkeit zu verleihen. So wird der Zustand geschaffen, „daß die wesentlichsten und wertvollsten Einwirkungen in einer ‚Lebensform' verkörpert erscheinen, die mit objektiver Geltung gleichsam als Atmosphäre den Lebensraum des Kindes erfüllt"[221]). Die Bedeutung, die die *Lebensform* als machtwirkender Faktor in der Erziehung einnimmt, wurde von Ernst Krieck erkannt. „Erziehung ist ... eine Gegegebenheit, eine Urfunktion des Geistes und der Gemeinschaft im Werden des Menschen"[222]). Die Lebensform gestaltet den Menschen unabsichtlich, aber gerade darin liegt ihre tiefgreifende und umfassende Wirkung. Der Mensch fühlt nicht die beherrschende Macht, der er untersteht; er folgt ihr total, ohne Gegenzug, wenigstens solange die Lebensform sich als gesund und kraftvoll erweist.

Lebensform heißt nicht einfach Gegebenheit, Lebensform heißt auch Aufgabe. „Auch die höchstwertige, am höchsten leistungsfähige Rasse gewährleistet nicht schon das Gute. Gut und böse hat mit Rasse zunächst überhaupt nichts zu tun. Auch im Menschen der höchsten Rasse wohnt das Böse und muß durch artgemäße Zucht immer wieder überwunden werden. Die des Heldentums in höherem Grade fähigen Rassen tragen in sich nur die höhere Fähigkeit der Zucht, der heldischen Überwindung des Bösen innerhalb und außerhalb ihres Daseinskreises"[223]). Eine natürliche Volksordnung aus ihrer Verschüttung zu befreien und ihr lebensspendende Machtwirkung zu verleihen, ist Ziel und Wille unserer Tage.

---

221) Friedrich Glaeser, S. 109.
222) Ernst Krieck: Philosophie der Erziehung. Diederichs, Jena 1922, S. 45.
223) Ernst Krieck, Völkisch-politische Anthropologie. S. 104 f.

Der Erzieher ist für das Kind ein besonders markanter Richtpunkt dieser Ordnung. Er wirkt dabei nicht so sehr unmittelbar als vielmehr mittelbar durch seine Lebensform. „Die natürlichste und ursprünglichste Wirkung, die der Erzieher ausüben kann, liegt darin, daß er eine Lebensform verkörpert, daß sein Verhalten, sein Tun und Lassen den Charakter von ‚Einrichtungen', d. i. von überindividuell gegebenen, geordneten Formen trägt. Wie viel davon wirklich vorgefundene Einrichtung und wie viel vom Erzieher angeordnet ist, wieweit er also bloß gegebene Formen darstellt oder selber Formen stiftet, ist zuletzt für die Wirkung gleichgültig; wesentlich ist, daß, was er vertritt und will, den Charakter einer die Form des Lebens durchdringenden Einrichtung trägt. Der Geist des Erziehers tritt dann sozusagen dem Kinde nicht an dieser oder jener Stelle ‚entgegen', sondern umfaßt es und umgibt es überall, indem er seinen ganzen Lebensraum durchdringt"[224]).

Die Erziehung stellt sich dar als ein vielfältig verschlungenes Gewebe von Kräften, die aber, organisch gebunden, in dem einen Ziel zusammen münden, einen wachsenden und werdenden Menschen zur Vollreife und Höchstentfaltung seines Lebens zu führen. Und eine dieser Kräfte, nicht in absoluter Dämonie und doch noch bedeutend genug, das ist die Macht.

224) Glaeser, S. 47.

Lebenslauf.

Geboren wurde ich am 12. 2. 1909 in Westönnen (Kr. Soest) als Sohn des Postboten Kaspar Jolk und seiner Ehefrau Paula, geb. Korte. Ich bin katholischer Konfession. Nach vierjährigem Besuch der Volksschule und nach neunjährigem Besuch des Realgymnasiums in Hamm (Westf.) bestand ich am 16. März 1928 die Reifeprüfung. Sodann studierte ich vier Semester auf der Hochschule für Lehrerbildung in Bonn, wo ich am 5.—7. Mai die erste Prüfung für das Lehramt an Volksschule bestand. Ich studierte ferner — mit Unterbrechung durch Tätigkeit im Volksschuldienst — 3 Semester an der Universität in Münster (S.S. 1932—S.S. 1933 einschließlich und 2 Semester an der Universität in Bonn (W.S. 1936/37—S.S. 1937 einschließlich) Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Volkskunde. Für vielfache Anregung und Förderung danke ich besonders den Herren Professoren und Dozenten Bach, O. Becker, Broermann, Haase, Hansen, Raederscheidt, Rosenmöller und Rothacker. Vor allem aber bin ich meinem Lehrer Herrn Professor Behn zu Dank verpflichtet.

Heinrich Jolk.

Tag der mündlichen Prüfung: 26. 5. 1937.